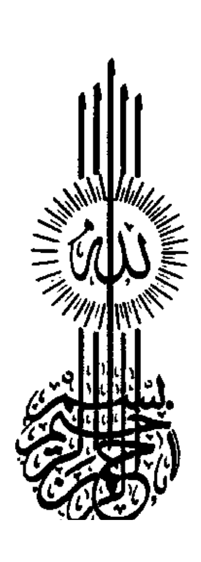


مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص١٩٥-٤٨٥ بالعربية، ١-٢٥ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

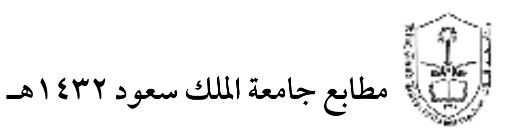
المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

مـــايــــو (٢٠١١م)
جمادى الأولى (١٤٣٢هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص١٩٥-٤٨٥ بالعربية، ١-٢٥ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٩٥-٢١٤، الرياض(١٤٣٢/٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية والنفسية

فيصل أحمد عبدالفتاح

أستاذ مساعد في البحث التربوي والتقويم، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: fabdelfattah@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٢٩/٤/٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/١/٢١هـ)

الكلمات المفتاحية: قوة الاختبار الإحصائي، حجم الأثر، مستوى الدلالة الإحصائية، الخطأ من النوع الثاني.

ملخص البحث. هدفت الدراسة للتعرف على قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في عدد من البحوث التربوية والنفسية المنشورة في مجلات علميّة محكّمة. إضافة للتعرف على مدى التزام الباحثين بتزويد نتائج بحوثهم بمتطلبات حساب قوة الاختبار الإحصائي وحجم التأثير. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل ٦٤ بحثا منشوراً في مجلة العلوم التربوية والنفسية والمجلة الدولية للأبحاث التربوية باستخدام برنامج G*Power 3 لتحديد قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر المرتبط بكل فرضية تم اختبارها.

أشارت النتائج إلى أن هناك ٦٪ من مجمل الفرضيات التي تم اختبارها لم يتم التزويد فيها بمتطلبات كافية لحساب قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر. كما تبين من خلال الفرضيات التي تم اختبارها في هذه البحوث أن حوالي ربع الفرضيات التي تم رفضها لم تحقق المستوى المقبول لقوة الاختبار ٠,٨٠ مما يزيد من احتمالية الوقوع في الخطأ من النوع الثاني. وبالنظر لمستوى حجم التأثير أوضحت النتائج أن المستوى المتدني كان سائداً في الفرضيات التي فشلت البيانات في رفضها، في مقابل توزع الفرضيات التي تم رفضها على مستويات حجم الأثر المنخفض والمتوسط والمرتفع وبنسب متقاربة. وبناء على نتائج الدراسة فإن الباحثين يجب أن يأخذوا بالاعتبار قوة الاختبار الإحصائي، إضافة لأهمية تزويد النتائج بحجم الأثر مفسراً بدلالته العملية لجميع الفرضيات التي يتم فحصها في البحوث التربوية والنفسية.

تقدِّم البحوث التربوية والنفسية معلومات للدارسين ترتبط بـبعض المـتغيرات والخصـائص المتعلقـة بالظـاهرة محـور الاهتمام، وتعتبر اختبارات الدلالة الإحصائية من الأدوات الشائعة الاستخدام في البحوث الكميّة، حيث يرجع الهدف

وراء استخدامها إلى حاجة الباحثين لتوظيف عدد من الأساليب الإحصائية التي تساعدهم في بناء أدوات البحث أو تحليل البيانات البحثية.

وحتى يتمكن القارئ من رسم صورة صحيحة واتخاذ قرارات سليمة بناء على نتائج البحث الذي يقرؤه، فإن ذلك يتطلب من الباحث تضمين بحثه أجزاء مهمة تتعلق بتصميم الدراسة والعينة المستخدمة والأساليب الإحصائية المرتبطة بفحص فرضياته؛ فتصميم الدراسة يوضح خطة التعامل مع متغيرات الدراسة، ووصف العينة يتناول أسس اختيارها وحجمها ونسبة تمثيلها للمجتمع الأصلي وخصائصه. ولا يقل أهمية عن ذلك بيان مؤشرات صدق الدرجات المتحصلة من البحث ودرجة ثباتها. وقد أشار وولك (Wolk, 2007) لأهمية وجود متطلب سابق لنشر البحوث يرتبط بتوفير معلومات تساعد القارئ في تقييم نتائج البحث واستنتاجاته بطريقة صحيحة. وقد ركّز فولكر (Volker, 2006) على ضرورة إظهار النتائج الوصفية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية للمتغيرات المقاسة والتي ستساعد الباحثين المستقبليين في حساب مؤشرات أخرى غير تلك الواردة في الدراسة والتي تدل على أهمية ودلالة النتائج.

وتعرض الكبيسي والعمري (٢٠٠٧م) في ورقة عمل حول أخلاقيات الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية لبعض الاعتبارات الأخلاقية والقانونية الواجب الالتزام بها أثناء القيام بالبحوث التربوية والنفسية، ومنها أن يوصل الباحث استنتاجاته وأهميتها العلمية بلغة واضحة وملائمة ومباشرة لكل من لهم صلة بالبحث.

لقد ظهر جدل كبير وانتقاد في الآونة الأخيرة حول استخدام الدلالة الإحصائية في فحص الفروق بين مجموعات الدراسة والتفسيرات التي تبنى على مستويات الدلالة الإحصائية لوحدها (Cohen, 1994; Dunleavy et al, 2006). ولاحظ دانيال (Daniel, 1998) أن بعض الباحثين لا يزالون يعتمدون في تفسير نتائجهم على مستوى الدلالة الإحصائية المشاهدة بهدف بيان أهميتها وجوهريتها، دون محاولة إظهار العلاقة أو الفروق بين متغيرات الدراسة والتي من الممكن أن لا يكون لها قيمة من الناحية العملية.

فعند فحص الفرضيات، يبدأ اهتمام الباحث بتحديد احتمال الوقوع في الخطأ من النوع الأول (alpha, α) في حال رفض الفرضية الصفرية وهي في واقع الأمر صحيحة (انظر الجدول رقم ١)، وتكون القيمة القصوى لاحتمال الوقوع في مثل هذا الخطأ مساوية لقيمة ألفا المعروفة لدى الباحثين بمستوى الدلالة الإحصائية، ويتم تحديدها عادة من قبل الباحث قبل جمع البيانات اعتماداً على القيم الأكثر شيوعا وهي ٠,٠٥ أو ٠,٠١ (عودة وملكاوي، ١٩٩٢م)، في مقابل احتمال الوقوع في الخطأ من النوع الثاني (beta, β) عند الفشل في رفض الفرضية الصفرية وهي في واقع الأمر خطأ، كأننا نقول إن

المجموعات لا تختلف وهي في واقع الأمر غير ذلك. وتكون القيمة القصوى لاحتمال الوقوع في مثل هذا الخطأ مساوية لقيمة بيتا، ويحددها الباحثون عادة بقيمة لا تزيد عن ٠,٢٠. وعندما يكون القرار صحيحا فيما يتعلق برفض الفرضية الصفرية وهي في واقع الأمر خطأ؛ فإن قوة الاختبار الإحصائي تساوي القيمة ١ مطروحا منها قيمة الخطأ من النوع الثاني. ومن المتعـــارف عليه أن يتـــم تحديـــد قيمة قوة الاختبار ب ٠,٨٠ أو أكثر (Stevens, 2002; Cohen, 1994).

وبما أن قرار الباحث يتلخص برفض أو بعدم القدرة على رفض الفرضية الصفرية فإنه لا يعني بالضرورة صحتها أو خطأها، وإنما قد يكون نابعاً من عدم وجود دلائل كافية من البيانات المتوفرة من عينة الدراسة تؤدي لاتخاذ قرار حول الفرضية الصفرية. فعلى سبيل المثال، إذا بينت النتائج أن هناك فروقا حقيقية بين متوسطين وكان حجم العينة صغيرا فإن الباحث لن يتمكن من رفض الفرضية الصفرية بشكل موثوق، ولن يتمكن من كشف الفروق الحقيقية الصغيرة بسبب تدني القوة الإحصائية للاختبار التي جاءت كوظيفة لحجم العينة (Thompson, 2007).

الجدول رقم (١). الخطأ من النوع الأول والخطأ من النوع الثاني بناء على القرار المتخذ بشأن الفرضية.

		حقيقة الفرضية في المجتمع	
		الفرضية الصفرية صحيحة	الفرضية البديلة صحيحة
القرار	الفشل في رفض الفرضية الصفرية	قرار صائب $1 - \alpha$	خطأ من النوع الثاني (β)
	رفض الفرضية الصفرية	خطأ من النوع الأول (α)	قرار صائب $1 - \beta$

وعلى الرغم من العلاقة القائمة بين قوة الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية إلا أن معنى كل واحد منهما مختلف عن الآخر، فقوة الاختبار تدل على مدى حساسية الاختبار في التعبير عن وجود فروق بين مجموعات الدراسة فيما يتعلق بالمتغير تحت البحث أو الفحص، حيث تزداد قوة الاختبار الإحصائي بزيادة حجم العينة (Cohen, 1992a) مع الأخذ بالحسبان عوامل الإمكانية والوقت والتكلفة.

أما مستوى الدلالة الإحصائية فهو يمثل الفرق المسموح به باختلاف النتائج إحصائيا عن الواقع. وفي حال ظهور فروق جوهرية بين مجموعات الدراسة (الفرق كان أكبر من أن يكون صدفة أو نتيجة التباين العشوائي في البيانات) فإن المشكلة تظهر من أن الفروق قد لا تكون ذات دلالة عملية والتي يمكن معرفتها بحساب حجم التأثير. وعليه؛ فإن أخذ قوة الاختبار الإحصائي وحجم التأثير بالاعتبار يؤدي لدحض ادعاء بعض الباحثين عند مناقشتهم لنتائج الدراسة أن حجم العينة المدروس كان غير كافٍ ويصبح عديم المعنى (Connelly, 2008).

ويفترض أن يجري الباحثون تحليلا لقوة الاختبار

قبل أو بعد إجراء الدراسة لتحديد عدد أفراد العينة الذين يجب دراستهم أو حتى للتأكد من أن لديهم العدد الكافي من الأفراد لكشف أي فروق ظاهرة بين مجموعات الدراسة إذا كان من المفترض ظهورها. لكن وبطبيعة الحال، فإن تركيز جهد الباحث في زيادة قوة الاختبار لوحده لا يضمن حصوله على نتائج دالة إحصائيا؛ فحتى يكون الاختبار الإحصائي حساسا لوجود الفروق فإنها يجب أن تظهر أولا بمعنى يجب أن يكون هناك حجم أثر حتى يمكن إظهاره (Volker, 2006).

ويشير مفهوم حجم التأثير إلى الطريقة التي يعبر فيها عن فاعلية المعالجة المستخدمة في البحث، وهو يمثل الفرق بين متوسطي مجموعتين مقاسا بوحدات معيارية أو من خلال العلاقة القائمة بين متغيرين أو أكثر (نصار، ٢٠٠٢؛ فام، ١٩٩٧). ويرتبط حجم التأثير بالأهمية العملية لنتائج الدراسة وأن الفروق أو العلاقة هي حقيقية وليست نتيجة الصدفة. لذلك يحتاج الباحثون لسؤال أنفسهم «ما الشكل الذي ستكون عليه النتيجة حتى تكون هامة؟» أو ما أقل فرق بين المتوسطات يجب أن يظهر حتى تكون النتائج ذات دلالة عملية جوهرية؟

إن قيمة حجم التأثير تتحدد من خلال الأدب السابق في موضوع الدراسة أو من خلال نتائج الدراسات الاستطلاعية، وفي حال عدم توفر البيانات المطلوبة في الأبحاث السابقة فإن خبرة الباحث وحكمه يمكن أن تستخدم كبديل لذلك. وقد طور كوهين (Cohn, 1992b) عدة جداول تتضمن قيما لحجم التأثير مقسَّمة إلى متدنٍّ، ومتوسط، وكبير. وأكد كوهين أن حجم التأثير المتوسط هو القيمة التي يرغب أن يحصل عليها الباحث الدقيق في دراسته، وفي حال عدم وجود أبحاث سابقة في مجال الدراسة فإن الباحثين، على الأغلب، يستخدمون هذا الحجم (حجم التأثير المتوسط) في الدراسة الأولى من نوعها في المجال كونها تمثل متوسط قيم حجم التأثير في حقول مختلفة من البحث. وقد أورد ستيفنز (Stevens, 2002) عدداً من الدراسات بينت «أن حجم التأثير المتدني والمتوسط هما اللذان يشيعان في الدراسات الاجتماعية» (ص١٩٥). وفي نفس السياق ينصح ستيفنز (Stevens, 2002) الباحثين باستخدام حجم التأثير المتوسط وأخذه بالاعتبار عند تصميم البحث حيث يتم من خلاله ومن خلال عوامل أخرى تحديد حجم العينة المطلوب. فحجم العينة القليل جدا يقود لعدم وجود فروق بين مجموعات الدراسة على الرغم من وجود حجم تأثير عملي، وفي المقابل فإن حجم العينة الكبير جدا يؤدي لوجود فرق دال إحصائيا بين مجموعات الدراسة حتى وإن كان هذا الفرق ذا حجم تأثير متدنٍّ جداً وعديم الأهمية، هذا عدا ما يرافق ذلك من ارتفاع في تكاليف إنجاز البحث بشكل غير مبرر نتيجة لزيادة حجم العينة.

ويذكر فاول وايردفلدر ولانغ وبشنر (Faul, Erdfelder, & Lang, Buchner 2007) في

تقديمهم لبرنامج تحليل قوة الاختبار عددا من الأساليب المستخدمة للتحليل تتمثل في:

١ – تحليل قوة الاختبار القبلي

Priori power analysis:

يستطيع الباحث من خلال الرجوع لجداول خاصة ومعدة سابقا من قبل كوهين (Cohen, 1988) تحديد عدد أفراد العينة الذين سيحتاجهم، قبل إجراء الدراسة، حتى يتوصل للمستوى المقبول من القوة الإحصائية آخذا بالاعتبار مستوى الخطأ من النوع الأول، وحجم التأثير في المجتمع الذي يتم تقديره من خلال الدراسات السابقة. ويفيد هذا التحليل كوسيلة لضبط قوة الاختبار قبل إجراء الدراسة بشكل فعلي، حيث يُوصى به في الحالات التي لا يمثل فيها الوقت أو التكاليف عاملا حاسما عند إجراء الدراسة.

٢ – تحليل قوة الاختبار البعدي

Post hoc power analysis:

يتم حساب قوة الاختبار كدالة لقيمة الخطأ من النوع الأول، وحجم التأثير كمعلمة مُحدِّدة للمجتمع، وحجم العينة المستخدم في الدراسة. ويمكّن هذا الأسلوب الباحثين من تقييم مدى فاعلية الاختبار الإحصائي المستخدم في رفض فرضية صفرية غير صحيحة بعد الانتهاء من الدراسة.

٣ – تحليل قوة الاختبار المتوازن

Compromise power analysis:

يتم حساب قيمتي الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار من خلال حجم التأثير وحجم العينة ومقدار نسبة الخطأ الاحتمالية التي تساوي الخطأ من النوع الثاني مقسوما على الخطأ من النوع الأول، حيث تدل قيمة الناتج ١ على تفضيل الباحث للمساواة بين الخطأين في حين أن القيمة ٤ تدل على أن قيمة الخطأ من النوع الثاني مساوية لأربعة أضعاف الخطأ من النوع الأول، ويفيد هذا الأسلوب قبل أو بعد جمع البيانات؛ فقد ينتج عن التحليل القبلي لقوة الاختبار حجم عينة أكبر مما هو متوفر، وبالتالي فإن الباحث قد يلجا لتحديد حجم العينة المتوفر ومن خلال التحليل المتوازن يستطيع أن يحسب قيمة الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار الإحصائي. وفي حالة أن الدراسة قد أجريت ولم تحلل نتائجها بعد، فإن الباحث قد يلجأ لتحديد قيمة تضمن له توازن الخطأين معا ولتكن مثلا قيمة متساوية لكليهما آخذين بالاعتبار حجم العينة وحجم التأثير. مع العلم أن هذا الأسلوب قد ينتج قيما غير مرغوبة للخطأ من النوع الأول قد تتجاوز ٠,٠٥ في حالة حجم تأثير وعينة صغيرين أو قيمة تقل عن ٠,٠٠١ في حالات حجم تأثير وعينة كبيرين.

٤ – تحليل حساسية الاختبار

Sensitivity analysis:

من خلال هذه الطريقة يتم احتساب حجم التأثير كدالة لقيمة الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار وحجم العينة. ويفيد هذا التحليل بشكل خاص في تقييم البحوث المنشورة حيث إنه يزودنا بإجابات عن أسئلة من مثل: ما هو حجم التأثير الذي يمكن أن

تعكسه نتائج الدراسة عند تحديد مستوى قوة الاختبار الإحصائي ب ٠,٨٠ مع الأخذ بالحسبان حجم العينة واحتمال الوقوع في الخطأ من النوع الأول؟ أو ما هو الحد الأدنى لحجم التأثير الذي يظهر أن الاختبار حساس لوجوده؟

وقد ظهر هناك نوع من الاختلاف في دراسة قوة الاختبار الإحصائي اعتماداً على طبيعة الدراسة ونوع التحليل المستخدم، ولكن على الرغم من ذلك فإنها تشترك في وجود العناصر التالية: حجم التأثير effect size ومقدار الدلالة الإحصائية أو قيمة ألفا (α) وعدد أفراد العينة ومقدار القوة الإحصائية المرغوبة في الاختبار، وجميع هذه المؤشرات تستخدم في معادلات حساب عدد المفحوصين الواجب استخدامه في الدراسة. وبالتالي فإن حساب قوة الاختبارات الإحصائية يتوقف على حجم العينة، وتباين المجتمع اللذين يزودان بمعلومات عن التوزيع العيني للاختبار الإحصائي، وعلى مقدار الفرق بين الفرضية الصفرية والفرضية البديلة، ومستوى الدلالة الإحصائية، واتجاه الاختبار الإحصائي من حيث وجود ذيل أو ذيلين (Williams & Zimmerman,1990).

وقد بيّن ثومبسون (Thompson, 2007) أن دراستين يمكن أن تجريا بعدد أفراد عينة متفاوت قد يؤديان إلى نفس قيمة حجم الأثر مع أن إحداهما قد تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ظروفها والأخرى قد تشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية. مما يتطلب إجراء تحليل قبلي لقوة الاختبار قبل البدء بإجراء الدراسة لمعرفة عدد الأفراد الذي قد يحتاجه الباحث لإظهار الفروق الإحصائية في ظروف الدراسة عند علمه بحجم الأثر. فالباحث الذي استخدم عينة مكونة من ١٠٠٠ شخص في دراسته يمكن أن يتبيّن أنه يمكن تكرار نتائج دراسته replication والحصول على نتائج ذات دلالة إحصائية مشابهة باستخدام حجم عينة أقل، في المقابل فإن باحثاً آخر استخدم حجم عينة أقل وليكن ٢٠ وبوجود حجم أثر متوسط قد يشير إلى وجود فاعلية أو أثر عملي للمعالجة في دراسته ولكنها غير دالة إحصائيًّا، وبالتالي يمكنه أن يقدِّم نصائح لباحثين آخرين بإعادة الدراسة مع زيادة لحجم العينة على الرغم من عدم ظهور دلالة إحصائية للفرق بين معالجات الدراسة الحالية.

وعلى الرغم من جهود الباحثين المتعددة والنصائح التي يوجهونها لزملائهم الآخرين بتزويد بحوثهم بمؤشرات إحصائية لا تتأثر بحجم العينة كحجم التأثير إلا أنها لم تلق الصدى الكافي، فقد شجعت جمعية علم النفس الأمريكية في دليل النشر الصادر عنها عام ١٩٩٤م الباحثين بتزويد النتائج بقيم حجم التأثير المرافقة للاختبارات الإحصائية ذات الدلالة الإحصائية ولتلك غير الدالة إحصائيا (Thompson, 2000) وأشارت النسخة الخامسة المنشورة من دليل النشر العلمي للجمعية (APA, 2001) لضرورة تضمين مؤشر حجم التأثير أو قوة العلاقة في نتائج الدراسة (P.25).

وجاء هذا النداء نتيجة لجهود فريق العمل المتخصص في الأساليب الإحصائية ودعوتهم الباحثين لكتابة قيمة مستوى الدلالة الإحصائية α بحيث تكون معززة بقيمة مؤشر حجم التأثير. ويذكر فيدلر وزملاؤه ٢٠٠٥م أن كثيراً من الباحثين قد استجابوا لذلك، وحتى أن محرري بعض الدوريات العلمية المتخصصة يشترطون تعزيز النتائج بقيم مؤشرات حجم التأثير للبحوث المقدمة للنشر (LeCroy & Krysik, 2007) .

وفي نفس السياق أوصت جمعية الباحثين التربويين الأمريكية (AERA, 2006) بتزويد النتائج بقيم حجم التأثير وفترات الثقة المرتبطة بها وعدم اقتصار البحث على الفحص التقليدي لدلالة الفروق الإحصائية بين مجموعات الدراسة.

فمن بين ١٠٤ بحوث منشورة في دوريتين قبل العام ٢٠٠٠ تم تقييمها، لاحظ يوتكنر وزملاؤه (Yetkiner et al., 2008) أن ٢٣٪ منها زودت القارئ بقيمة حجم التأثير للنتائج الرئيسية، مع ملاحظة أن مؤشر حجم التأثير يرتبط بتحليلات ارتباطية مبنية على معامل ارتباط بيرسون أو تحليل الانحدار، وهي تلقائيا تظهر في التحليل الإحصائي الذي تزودنا به برامج التحليل الإحصائي المختلفة، ويجب التفريق بين تزويد البحث بقيمة مؤشر حجم التأثير وبين تفسير هذه القيم في إطار الدلالة العملية لها. وعند النظر للبحوث المنشورة بين عامي ٢٠٠٠م و٢٠٠٧م لوحظ ازدياد في النسبة وصلت إلى ٧٩٪ في إحدى الدوريات، ولوحظ أن البحوث التي لم تزود بقيم حجم التأثير أغفلت أيضاً التزويد بمعلومات كافية تقود إلى حسابه (Yetkiner et al., 2008).

وقد راجع كيرك (Kirk,1996)عدداً من الدوريات Journal of Applied Psychology, Journal of Educational Psychology, Journal of Social Psychology, Journal of Personality and Learning, Journal of Experimental Psychology, and Memory,

وتوصل إلى أن إجراء كتابة حجم التأثير غير كاف ويختلف من دورية لأخرى حيث تراوح ظهور هذا المؤشر بين ٧٧٪ لصالح Journal of Applied Psychology وبين ١٢٪ لصالح Journal of Experimental Psychology وبناء على النتائج التي توصل لها كيرك قامت عدد من الدوريات بإضافة تعليمات جديدة للنشر تطلب من الباحثين الإشارة في جزء النتائج إلى مستوى الدلالة ومؤشر عن حجم التأثير أو قوة العلاقة بين المتغيرات.

وقد أجرى النجار (٢٠٠٦م) دراسة تحليلية لقوة الاختبار الإحصائي في ستة أعداد من مجلة البحوث الإدارية بمجموع (٤٦) بحثا. وتوصل إلى أن معظم التحاليل الإحصائية تركزت في تحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط واختبار ت للعينات المستقلة وتحليل الانحدار بمتوسط حجم عينة يزيد عن ٢٠٠. حيث كانت قوة الاختبار الإحصائي في حالة حجم التأثير المنخفض لم تتجاوز ٠,٥٠ في حين ارتفعت هذه النسبة في حالة حجم التأثير المتوسط لتصل إلى ٠,٧٩ وفي المقابل ففي حالة حجم التأثير المرتفع وصلت قوة

الاختبار ٠,٩٣ ولاحظ الباحث أن أكثر من ٨٤٪ من الاختبارات الإحصائية المستخدمة في البحوث الإدارية حصلت على قوة أكثر من ٠,٨٠ و٦٪ منها لم يتجاوز ٠,٥٠ وهو حد الصدفة.

وقام نصار (٢٠٠٢م) بتقديم مفهوم حجم الأثر كأسلوب إحصائي مكمل لفحص الفرضيات الإحصائية في دراسته التي تضمنت تحليلا لبعض الدراسات المنشورة في مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) من العام ١٩٩٧ – ٢٠٠١م والتي احتوت على ١١٦ فرضية. بينت نتائج التحليل أن حوالي ٦٠٪ من الفرضيات قادت لحجم تأثير متدنٍّ أو متوسط في حين أن ٤٠٪ منها كان ذا تأثير مرتفع، وقد أسهم في هذا الارتفاع زيادة نسبة الفرضيات التي استخدم فيها معامل الارتباط والذي وصل في إحدى الدراسات لعشرين مرة.

وبالنظر لكلتي الدراستين العربيتين، يتبين أنهما لم يستخرجا قوة الاختبار الإحصائي أو مستوى حجم التأثير بناء على القرار المتخذ بشأن الفرضية الصفرية (رفض، أو فشل في رفض) مما يشكل أحد المبررات التي تستند إليه الدراسة الحالية، إضافة إلى أن دراسة نصار (٢٠٠٢م) استعرضت حجم الأثر المرتبط بثلاثة أساليب إحصائية، وهي معامل ارتباط بيرسون واختبار ت وتحليل التباين الأحادي، ولم ترصد حجم الأثر المرتبط بباقي الأساليب الإحصائية.

وتأتي الدراسة الحالية استمراراً لجهود الباحثين العرب واستجابة للتوصيات المتعددة لتقييم قوة الاختبارات الإحصائية وبيان مستوى حجم الأثر في البحوث المنشورة في المجلات العلمية المحكّمة، وذلك للتأكيد على بناء قواعد وأسس بحثية ضرورية وسليمة تساعد الباحثين المهتمين في نفس المجال بمتابعة البحث، والانطلاق من دراسة متغيرات أخرى أو تغيير الظروف البحثية ليتحقق الهدف من البحوث العلمية، أو حتى إجراء التحليلات البعدية Meta Analysis للمقارنة بين نتائج عدد من الدراسات السابقة لظاهرة ما، والخروج باستنتاجات حولها ومساعدة الباحثين في المستقبل لبناء توقع حول النتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال القيام ببحوث مشابهة.

ويلخص رشدى فام (١٩٩٧م) بعض الاستنتاجات حول حجم التأثير تتمثل في النقاط التالية:

١ – إن مقاييس حجم التأثير هي الوجه الآخر والمكمل للاختبارات الإحصائية على اختلاف مستويات دلالتها، فهي تتحدث عن حجم التأثير أو قوة الارتباط بغض النظر عن مستوى الدلالة التي توضع لهذا الحجم أو القوة، بينما تبحث مستويات الدلالة في جوهرية النتائج بصرف النظر عن حجم تأثيرها.

٢ – إن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينة في المقابل نجد أن مستويات الدلالة الإحصائية ترتبط بحجم العينات المستخدمة.

ويمثل معامل الارتباط حلقة اتصال بين اختبارات الدلالة الإحصائية ومقاييس حجم التأثير في آن معاً، فمقدار الارتباط يعبر عن حجم التأثير بغض النظر عن حجم العينة المستخدم، كما أن معظم اختبارات الدلالة الإحصائية يمكن تحويلها إلى مقاييس لحجم التأثير باستخدام معادلات رياضية خاصة. ويبين فام أن حجم التأثير لا يمكن التنبؤ به من خلال معرفة مستوى الدلالة الإحصائية للاختبار الإحصائي؛ فقد يكون مستوى الدلالة عالياً جداً وبنسبة خطأ أقل من ٠,٠٠١ وحجم التأثير قد يكون كبيراً أو متوسطاً أو ضعيفاً وفي المقابل يمكن الحصول على عدم وجود دلالة إحصائية للفروقات بين المتوسطات أو للعلاقة بين متغيرين كوظيفة لحجم العينة الصغير مع أن حجم التأثير كبير.

عند رفض الفرضية الصفرية فإنه يجب على الباحث التزويد بحجم التأثير حيث إن القرار الإحصائي في حال العينات الكبيرة يميل بدرجة كبيرة لأن يكون دالاً إحصائيًّا، ولكنه قد لا يكون بالحجم الذي يكفي لأن يكون ذا دلالة عملية. وقد يقع الباحثون في خطأ يتمثل باستخدام تعبيرات معينة من مثل «نتيجة دالة أو جوهرية» حيث إن كلمة جوهرية قد تفسر بشكل خاطئ من قبل البعض وتفهم على أنها هامة في حين أن المقصود منها أن الفروق بين المتوسطات لم تكن بمحض الصدفة. وبالتالي فإن كلا المفهومين لا يمثلان معنى واحداً وهما غير مترادفين. ويجب على الباحثين إضافة كلمة إحصائيا للتعبيرات السابقة في حال فحص الفرضيات أو عند التعامل مع مستويات الدلالة.

إن طريقة حساب حجم التأثير لم يتم تغطيتها بشكل كاف في كتب الإحصاء أو حتى كتب مناهج البحث المنشورة باللغة العربية (نصار، ٢٠٠٢) حتى أن بعض المدرسين لمساقات الإحصاء ومناهج البحث في الجامعة لا يقومون بتدريسه والتأكيد عليه كممارسة يحتاجها الباحث لتفسير نتائجه وتدعيم الاختبارات الإحصائية المستخدمة، ودليل ذلك الرسائل الجامعية المنشورة على مستوى الماجستير أو الدكتوراه.

هدف الدراسة

إن الهدف من الدراسة الحالية هو تقييم قوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في فحص دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة ومستوى حجم الأثر الناتج عن معالجات الدراسة اعتماداً على القرار المتخذ بشأن الفرضية الصفرية، كما تهدف إلى التعرف على مدى التزام الباحثين بتزويد نتائجهم بجميع المتطلبات اللازمة لحساب كل من قوة الاختبار وحجم التأثير كاستجابة لنداءات الباحثين في الدوريات العالمية للاعتماد عليها عند تفسير النتائج أو تقديم توصيات للباحثين المستقبليين.

أسئلة الدراسة

١- ما نسبة الفرضيات الصفرية التي تم رفضها

أو التي عجزت بيانات البحث عن تقديم دلائل كافية لرفضها؟

٢- ما مدى التزام الباحثين بتزويد نتائج بحوثهم بمتطلبات حساب قوة الاختبار الإحصائي وحجم التأثير؟

٣- ما مستوى قوة الاختبار الإحصائي المستخدم في فحص فرضيات البحوث المنشورة؟

٤- ما مستوى حجم الأثر للفروق أو العلاقة بين متغيرات البحوث المنشورة؟

٥- ما العلاقة بين قوة الاختبار الإحصائي وقيمة حجم الأثر في البحوث المنشورة؟

منهجية الدراسة

ينصب الاهتمام بهذه الدراسة على تقييم الأبحاث المنشورة في *مجلة العلوم التربوية والنفسية* الصادرة عن كلية التربية بجامعة البحرين (متوفرة على الموقع الإلكتروني http://www.jeps.uob.edu.bh)، والأبحاث المنشورة في *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* الصادرة عن كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة (متوفرة على الموقع الإلكتروني http://www.fedu.uaeu.ac.ae/Journal)، ضمن آخر الأعداد التي نشرت من العام ٢٠٠٥ وبعده كعينة من البحوث العربية المنشورة في مجلات علمية محكّمة، وذلك للتعرف على مستوى قوة الاختبارات الإحصائية وحجم التأثير لهذه البحوث.

وقد كانت البحوث موزعة كما يلي:

الجدول رقم (٢). توزيع البحوث حسب المصدر.

اسم المجلة	السنة	عدد الأبحاث
مجلة العلوم التربوية والنفسية	٢٠٠٧ – ٢٠٠٨	٣٧
المجلة الدولية للأبحاث التربوية	٢٠٠٥ – ٢٠٠٨	٢٧

الإجراءات

تم ترميز الأبحاث المستهدفة في عينة الدراسة وعددها ٦٤ بحثا حسب المنهجية المتبعة فيها سواء كمية أو نوعية أو خليطاً بينهما، وحسب نوع الاختبار الإحصائي في حال استخدامه، وحجم العينة المستخدم فعليا في الدراسة، وكفاية البيانات اللازمة لحساب حجم التأثير وقوة الاختبار الإحصائي، فعلى سبيل المثال عند استخدام اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين مجموعتين؛ فإننا نحتاج كلا من عدد أفراد العينة في كل مجموعة من مجموعات الدراسة، وقيمة الخطأ من النوع الأول، وحجم التأثير والذي يتطلب بدوره تحديد قيمته من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة. إن متطلبات حساب قوة الاختبار لبعض الأساليب الإحصائية مختلفة عن الأخرى وكذلك الحال بالنسبة لحجم التأثير، ويمكن الرجوع لدليل برنامج G*Power3 للتعرف عليها.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم برنامج G*Power3 لتحليل قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر المرتبط بها، ويعتبر هذا البرنامج من أكثر البرامج الإحصائية شيوعا في السنوات العشر

الأخيرة الخاصة بتحليل القوة الإحصائية وحجم التأثير في البحوث السلوكية والاجتماعية إضافة إلى تخصصات أخرى توظف اختبارات الدلالة الإحصائية في بحوثها مثل البحوث الطبية أو البيولوجية وغيرها. (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009).

النتائج ومناقشتها

يهدف البحث الحالي للتعرف على مستوى قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر لبعض البحوث المنشورة في المجلات العربية بغرض التأكد من توفيرها المتطلبات اللازمة لحساب كل منها، وبالتالي الإسهام في زيادة فهم نتائجها، إضافة للتعرف على مستوى قوة الاختبارات الإحصائية وحجم التأثير المرتبط بها موزّعاً حسب القرار الخاص بالفرضية الصفرية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل (٥٣) بحثاً من المجموع الكلي للبحوث التي تم تقييمها (٦٤) بحثاً، حيث تم استبعاد (١١) منها لاعتمادها على المنهج النوعي أو على أساليب الإحصاء الوصفية أو تنشر نتائج تتعلق بتقنين مقاييس. ويبين الجدول رقم (٣) توزيعاً للأساليب الإحصائية المستخدمة في البحوث عينة الدراسة.

الجدول رقم (٣). توزيع الأساليب الإحصائية المستخدمة في فحص الفرضيات ضمن البحوث عينة الدراسة.

تسلسل	الأسلوب الإحصائي	التكرار*	النسبة المئوية ٪
١	معامل الارتباط Correlation	١٦١	٢٣,٨٢
٢	اختبار ت للعينات المستقلة Independent TTest	٢٠٧	٣٠,٦٢
٣	اختبار ت للعينات المترابطة Paired TTest	١٣	١,٩٢
٤	تحليل التباين ANOVA	١٥٤	٢٢,٧٨
٥	تحليل التباين المصاحب ANCOVA	٣٦	٥,٣٣
٦	تحليل الانحدارREGRESSION	١٨	٢,٦٦
٧	اختبارات لا معلمية	٨٧	١٢,٨٧
	المجموع	٦٧٦	٪١٠٠
	لا يوجد فحص فرضيات إحصائية		
٨	تقنين مقاييس Standardization	٣	
٩	أساليب وصفية Descriptive	٤	
١٠	بحوث نوعية Qualitative	٤	
	المجموع	١١	

* التكرار: يشير لعدد الفرضيات الإحصائية التي تم فحصها في البحوث الكمية عينة الدراسة، أما التكرار في البحوث التي لا يوجد بها فحص فرضيات فيشير إلى عددها.

يتبين من الجدول رقم (٣) أن هناك ٦٧٦ فرضية إحصائية تم اختبارها في البحوث عينة الدراسة (٥٣) والتي اعتمدت على المنهج الكمي في فحص فرضياتها. وتدل النسب المئوية الواردة في الجدول السابق على أن

أكثـر الاختبـارات الإحصـائية المسـتخدمة في التحليـل الإحصائي هي اختبـار ت لعينـتين مستقلتين ثـم معامـل الارتباط يليها في الترتيب تحليل التباين

وتتشـابه هـذه النتيجـة مـع مـا توصـل لـه النجـار(٢٠٠٦) في تحليلـه للبحـوث المنشـورة في *مجلـة العلوم الإدارية*.

التساؤل الأول: للتعرف على نسبة الفرضيات الصفرية التي تم رفضها أو التي عجزت بيانات البحث عن تقديم دلائل كافية لرفضها ؛ فإن الجدول رقـم (٤) يبين التكرار والنسبة المئوية للفرضيات الصفرية حسب القرار المتخذ بشأنها.

الجدول رقم (٤). توزيع الفرضيات حسب القرار المتخذ بشأنها في البحوث عينة الدراسة.

القرار	التكرار	النسبة المئوية ٪
فشل في رفض الفرضية الصفرية	٢٩٧	٤٣,٩
رفض الفرضية الصفرية	٣٧٩	٥٦,١
المجموع	٦٧٦	١٠٠

يلاحظ أن نسبة الفرضيات الصفرية التي فشلت بيانات البحث في دحضها تقترب من النصف ، مما يؤكد ضرورة حساب حجم الأثر المرتبط بها للتعرف على إمكانية دراستها مرة ثانية في المستقبل باستخدام حجم عينة مختلف قد يساعد في التوصل لقرار يبين وجود أثر لمعالجات الدراسة.

التســاؤل الثــاني: للتعرف على مدى التزام الباحثين بتزويد نتائج بحوثهم بمتطلبات حساب قوة الاختبار الإحصائي وحجم التأثير؟

تـبّين مـن أصـل الفرضـيات الـتي تم فحصـها بالأساليب الإحصائية المختلفة وعددها ٦٧٦ أن هنـاك ٤١ فرضية لم يزود الباحثون فيها بمتطلبات حساب قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر وهي تشكل ما نسبته ٦٪ من مجمل الفرضيات ، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية : اختبار ت ، اختبار ويلكوكسن ، كاي تربيع ، تحليل تباين. ومع أن هذه النسبة متدنية إحصائياً إلا أنه في الواقع يجب أن تكون معدومة في إطار السعي لتحقيق الهدف من البحث وإيصال النتائج بطريقة مفهومة يمكن تفسيرها من قبل المهتمين.

التســاؤل الثالــث: للتعرف على مستوى قــوة الاختبــار الإحصــائي المســتخدم في فحــص الفرضيات ؛ استخرجت التكرارات والنسب المئوية كما في الجدول التالي وذلك حسب القرار المتعلق بالفرضية الصفرية.

الجدول رقم (٥). توزيع الأبحاث حسب مستوى قوة الاختبار حسب القرار المتعلق بالفرضية الصفرية.

مستوى قوة الاختبار	التكرار	النسبة المئوية	فشل في رفض الفرضية الصفرية	النسبة المئوية	رفض الفرضية الصفرية	النسبة المئوية
٠ – أقل من ٠,١٠	١١٣	١٧,٨٠	١١٢	٤١,١٨	١	٠,٢٨
٠,١٠ – ٠,١٩٩	٥٦	٨,٨٢	٥٣	١٩,٤٩	٣	٠,٨٣
٠,٢٠ – ٠,٢٩٩	٤٤	٦,٩٣	٤٣	١٥,٨١	١	٠,٢٨
٠,٣٠ – ٠,٣٩٩	٢٤	٣,٧٨	٢١	٧,٧٢	٣	٠,٨٣
٠,٤٠ – ٠,٤٩٩	٣٨	٥,٩٨	٢٥	٩,١٩	١٣	٣,٥٨
٠,٥٠ – ٠,٥٩٩	٢٥	٣,٩٤	٦	٢,٢١	١٩	٥,٢٣
٠,٦٠ – ٠,٦٩٩	٢٨	٤,٤١	٣	١,١٠	٢٥	٦,٨٩
٠,٧٠ – ٠,٧٩٩	٣٩	٦,١٤	١	٠,٣٧	٣٨	١٠,٤٧
٠,٨٠ – ٠,٨٩٩	٤٠	٦,٣٠	٢	٠,٧٤	٣٨	١٠,٤٧
٠,٩٠ – ١,٠٠	٢٢٨	٣٥,٩١	٦	٢,٢١	٢٢٢	٦١,١٦
المجموع	٦٣٥		٢٧٢		٣٦٣	

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن ما نسبته ٤٣٪ من المجموع الكلي للفرضيات بغض النظر عن القرار المتخذ بشأنها لم تتجاوز فيها قوة الاختبار حد الصدفة وهو ٠,٥٠ ، وعند دراسة قوة الاختبار الإحصائي آخذين بالاعتبار القرار المتخذ بشأنها تصبح تلك النسبة ٩٣٪ بالنسبة للفرضيات التي فشلت البيانات في رفضها، في حين أن نسبة حد الصدفة تصبح ٦٪ للفرضيات التي تم رفضها.

ويلاحظ أن ما نسبته ٧١,٦٪ من الفرضيات تحقق فيها قوة للاختبار الإحصائي بقيمة تساوي أو تزيد عن ٠,٨٠ وهذا يدلل على أن حوالي ربع الفرضيات التي تم رفضها لم تصل مستوى قوة الاختبار المقبولة وهي ٠,٨٠ وبالتالي يزيد نسبة وقوعها في الخطأ من النوع الثاني مما قد يشكك في القرار المتخذ بشأنها.

التساؤل الرابع: للتعرف على مستوى حجم الأثر للفروق أو للعلاقة بين متغيرات البحوث العربية المنشورة؟

يبين الجدول رقم (٦) مستوى حجم الأثر مقسّماً إلى ثلاثة مستويات بناء على الأسلوب الإحصائي المستخدم لفحص الفرضية.

الجدول رقم (٦). توزيع حجم التأثير حسب الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحوث عينة الدراسة.

الأسلوب الإحصائي / حجم التأثير	متدني	متوسط	مرتفع
اختبارات	١٤٩	٣٤	٣٧
تحليل التباين	١١٠	١٥	٢٣
معامل الارتباط	٧٩	٦٠	٢٢
تحليل التباين المصاحب	١٧	١	١٨
تحليل الانحدار	١٢	٦	٠
لا معلمية	٢٠	٣٢	٠
المجموع	٣٨٧	١٤٨	١٠٠

يبين الجدول وجود تفاوت في أعداد الفرضيات التي تم اختبارها موزعة حسب مستوى حجم التأثير ويلفت النظر أن ٦١٪ منها ذات حجم تأثير متدن، ولتحقيق فهم أفضل لتوزيع الفرضيات حسب حجم التأثير يوضح الجدولان رقما (٧، ٨) هذا التوزيع بحسب القرار المتخذ بشأن الفرضية الصفرية معززة بحجم العينة المستخدم في كل أسلوب إحصائي.

الجدول رقم (٧). توزيع حجم التأثير وحجم العينة حسب الأسلوب الإحصائي المستخدم في فحص الفرضيات الصفرية التي عجزت البيانات عن التزويد بدلائل لرفضها.

الأسلوب الإحصائي / حجم التأثير	متدني	حجم العينة	متوسط	حجم العينة	مرتفع	حجم العينة
اختبار ت	١٠٦	٢٨٨	٣	٥٨	١	٤٤٧
تحليل التباين	٦٣	٣٣٨	٣	٢٠٤	١	٢٧٨
معامل الارتباط	٥٤	٢٤٩	٠	–	٠	–
تحليل التباين المصاحب	١٥	٧٣	٠	–	٠	–
تحليل الانحدار	٠	–	٠	–	٠	–
لا معلمية	٢٠	٨١	٦	٧٠	٠	–
المجموع	٢٥٨	–	١٢	–	٢	–

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هناك فرضية واحدة تم اختبارها بواسطة اختبار ت قد عجزت البيانات المقدمة عن رفضها رغم حجم التأثير المرتفع لمعالجاتها، وبالرجوع للدراسة نفسها تبين أن قيمة ت المحسوبة كانت ٠,٧٠١ وبناء على ذلك خلص الباحثان إلى «قبول الفرضية الصفرية»، ولكن قيمة حجم الأثر المرتفعة حسب تصنيف كوهين شككت في النتيجة التي توصل لها الباحثان وتطلّب ذلك إعادة حساب قيمة ت اعتمادا على البيانات التي زود بها الباحثان وتبين وجود خطأ في القيمة المحسوبة والتي يجب أن تكون مساوية لـ ٩,٨٢ بدلا من ٠,٧٠١ وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية الحرجة لاختبار ت(١,٩٦٥) وبمستوى دلالة إحصائية α ≤ ٠,٠٥. أما الفرضية التي تم اختبارها بواسطة تحليل التباين والتي أشارت قيمة حجم التأثير إلى مرتفع وبالرجوع للدراسة نفسها تبين أن قيمة الاحتمال للوقوع في الخطأ من النوع الأول = ٠,٠٥٤ وتم قبول الفرضية الصفرية بناء على ذلك رغم قيمة حجم التأثير المرتفعة مما يؤكد ضرورة أن يعتمد الباحثون في تفسيرهم للنتائج على قيمة حجم الأثر التي تزود بالأهمية العملية للنتائج بدلا من الاكتفاء بمستوى الدلالة الإحصائية (فام، ١٩٩٧م؛ نصار، ٢٠٠٢م).

الجدول رقم (٨). توزيع حجم التأثير وحجم العينة حسب الأسلوب الإحصائي المستخدم في فحص الفرضيات الصفرية التي تم رفضها.

الأسلوب الإحصائي	حجم تأثير متدني	العينة	حجم تأثير متوسط	العينة	حجم تأثير مرتفع	العينة
اختبار ت	٤٣	٤٦٣	٣١	١٨٩	٣٦	١٢٥
تحليل التباين	٤٧	٧٢٩	١٢	١٩٠	٢٢	٢٢٠
معامل الارتباط	٢٦	٢٤٩	٦٠	١٤٥	٢١	٧٥
تحليل التباين المصاحب	٢	١٥٦	١	٧٧	١٨	٧٦
تحليل الانحدار	١٢	٢٧٥	٦	٢٧٥	٠	—
لا معلمية	٠	—	٢٦	١٠٢	٠	—
المجموع	١٣٠		١٣٦		٩٧	

يتبين من الجدول رقم (٨) أن الفرضيات التي تم فحصها بالأساليب الإحصائية المختلفة قد توزعت بشكل كبير على مستويات حجم التأثير الثلاثة وبنسبة ٢٧٪ تقريبا منها لحجم التأثير المرتفع، مما يشير إلى ارتفاع قيمة الدلالة العملية للنتائج المتحصلة منها. وبشكل عام يلاحظ أن حجم العينة الواجب استخدامه للوصول لنفس مستوى حجم التأثير هو أقل وبشكل ملفت للنظر في كثير من الأحيان، خصوصاً في حالة حجم التأثير المتوسط والمرتفع، ويظهر من استعراض حجم العينة المستخدم في الاختبارات الإحصائية المختلفة ضمن عينة الدراسة أن هناك ميلاً لظهور دلالة إحصائية لنتائج هذه الاختبارات عند زيادة عدد أفراد العينة حتى في حال كان حجم التأثير متدنياً، والدلالة الإحصائية الناتجة هي ليست كوظيفة للفروق بين المتغيرات، وإنما جاءت كوظيفة لزيادة عدد أفراد الدراسة، ويجب أن لا يغيب عن الذهن علاقة ذلك بقوة الاختبارات الإحصائية ضمن كل مستوى من مستويات التأثير.

التساؤل الخامس: حتى يتم الاستفادة من النتائج المنشورة بشكل يدلل على صحة القرار المتخذ بشأن الفرضية الصفرية سيتم دراسة العلاقة بين قوة الاختبار الإحصائي وقيمة حجم الأثر في البحوث المنشورة وفق تصنيف الفرضيات التي تم رفضها، والفرضيات التي عجزت البيانات عن التزويد بدلائل لرفضها، كما في الجدولين رقمي (٩، ١٠).

الجدول رقم (٩). توزيع الأبحاث المنشورة حسب قوة الاختبار وحجم التأثير للفرضيات التي فشلت البيانات برفضها

مستوى قوة الاختبار	حجم التأثير *		
	متدني	متوسط	مرتفع
٠ — أقل من ٠,١٠	١١١	٠	١
٠,١٠ — ٠,١٩٩	٥٣	٠	٠
٠,٢٠ — ٠,٢٩٩	٤٣	٠	٠
٠,٣٠ — ٠,٣٩٩	١٧	٤	٠

تابع الجدول رقم (٩).

مستوى قوة الاختبار	حجم التأثير *		
	متدني	متوسط	مرتفع
٠,٤٠ – ٠,٤٩٩	٢٣	٢	٠
٠,٥٠ – ٠,٥٩٩	٥	١	٠
٠,٦٠ – ٠,٦٩٩	٢	١	٠
٠,٧٠ – ٠,٧٩٩	٠	١	٠
٠,٨٠ – ٠,٨٩٩	١	١	٠
٠,٩٠ – ١,٠٠	٢	٢	٢
المجموع			٢٧٢

* **تم تصنيف حجم الأثر وفق قيمته إلى متدن ومتوسط ومرتفع (Cohen, 1992).**

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن قوة الاختبار الإحصائي تنخفض في كثير من الفرضيات الإحصائية التي عجزت البيانات عن دحضها، ويظهر أن هناك ٨ فرضيات قد حققت قوة الاختبار المطلوبة أعلى من ٠,٨٠ وهي متفاوتة في حجم تأثيرها من منخفض إلى مرتفع مما يشير لوجود إمكانية أعلى لرفض الفرضية الصفرية وهي في حقيقة الأمر خطأ.

الجدول رقم (١٠). توزيع الأبحاث المنشورة حسب مستوى قوة الاختبار وحجم التأثير للفرضيات التي تم رفضها.

مستوى قوة الاختبار	متدني	متوسط	مرتفع
٠ – أقل من ٠,١٠	١	٠	٠
٠,١٠ – ٠,١٩٩	٢	١	٠
٠,٢٠ – ٠,٢٩٩	١	٠	٠
٠,٣٠ – ٠,٣٩٩	٣	٠	٠
٠,٤٠ – ٠,٤٩٩	٩	٤	٠
٠,٥٠ – ٠,٥٩٩	١٠	٨	١
٠,٦٠ – ٠,٦٩٩	١٦	٨	١
٠,٧٠ – ٠,٧٩٩	٢٤	١٤	٠
٠,٨٠ – ٠,٨٩٩	١٧	١٩	٠
٠,٩٠ – ١,٠٠	٤٧	٨٢	٩٣
المجموع			٣٦٣

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن ما نسبته ٧٢٪ من الفرضيات الإحصائية التي تم رفضها قد تحقق فيها مستوى مقبول من القوة الإحصائية للاختبار المستخدم وبأحجام تأثير في أغلبها من المتوسط إلى المرتفع مما يدل

على جوهرية الدلالة العملية للنتائج في هذه الفرضيات، وما نسبته ١٧٪ من الفرضيات الإحصائية قد انخفضت فيها قوة الاختبار الإحصائي عن ٠,٧٠ على اختلاف مستوى حجم التأثير، وهذا يدعو لضرورة الاهتمام بحجم العينة المستخدمة عند فحص الفرضيات خصوصا عندما يكون حجم التأثير متوسطاً أو مرتفعاً.

كما أن استخدام الفرضيات المتجهة، إن أمكن، تزيد من قوة الاختبار الإحصائي، واللجوء للتصاميم التي تقلل من التباين داخل المجموعة تجعل التصميم حساسا أكثر لإظهار الفروق، وبالتالي زيادة احتمالية رفض الفرضية الصفرية والتي هي محل اهتمام الباحث.

من خلال النتائج التي تمخضت عنها الدراسة الحالية لوحظ أن مؤشر حجم التأثير يساعد الباحثين على فهم النتائج بطريقة عملية بعيدا عن الدلالة الإحصائية لوحدها والإجابة عن التساؤل الذي هو مثار اهتمام الباحثين: ماذا تعني نتائج الدراسة التي حصلت عليها عمليا؟

فقد أظهرت النتائج أن ٦٪ من الأبحاث المنشورة لم تتضمن بيانات تساعد في حساب حجم التأثير أو قوة الاختبار، ويمثل هذا النقص في المعلومات الإحصائية جزءاً هاماً حيث إن وجوده كان سيسهم في فهم النتائج التي توصل إليها الباحثون بشكل أفضل، إضافة لتأثيره على الدراسات المستقبلية التي تستخدم التحليل البعدي للنتائج كمنهج للدراسة والتي تعتمد على المقارنة فيما بين حجم التأثير للدراسات السابقة التي تبحث في موضوع معين. كما أن غياب حجم التأثير، أو مستواه على الأقل، سيترك الدراسات المستقبلية المشابهة بدون نقطة الانطلاق التي تحتاج لها في حسابها لقوة الاختبار الإحصائي القبلية وحجم العينة الواجب دراسته. وتعتبر هذه توصية للباحثين بضرورة الاهتمام بهذا الجانب والتزويد بمعلومات كافية عن حجم التأثير أو مستواه ومتطلبات حسابه، كما أن الدور الآخر ملقى على عاتق محرري المجلات العلمية والمحكمين في التأكد من تضمين نتائج الدراسات والبحوث لهذه المؤشرات وإعلان ذلك ضمن قائمة شروط النشر في المجلة. ومن الأهمية بمكان ضرورة الإشارة لتعميم هذه الممارسة على طلبة الدراسات العليا في الجامعات من حيث تدريسهم موضوعات ترتبط بأهمية قوة الاختبار وحجم التأثير وكيفية حسابهما وتفسير نتائجهما خصوصا مع توفر عدد من برامج الحاسب الآلي التي تسهل هذا الإجراء. إن التركيز على تضمين الرسائل الجامعية بهذه المؤشرات يعتبر طريقة مثلى في الاستجابة لهذه التوصيات بحيث يعتاد عليها الباحثون في المستقبل وتصبح جزءاً هاماً من نتائج بحوثهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الكبيسي، كامل ومحمد، العمري. أخلاقيات الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية. *المؤتمر الإحصائي العربي الأول*، دائرة الإحصاءات العامة، الأردن، ٢٠٠٧م.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. إربد: مكتبة الكناني، ١٩٩٢م.

فام، رشدي. «حجم التأثير– الوجه المكمل للدلالة الإحصائية». *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٧(١٦) (١٩٩٧م)، ص ص ٥٧ – ٧٥.

نصار، يحيى. «حجم الأثر كأسلوب إحصائي مكمل لفحص الفرضيات الإحصائية». *مركز بحوث كلية التربية (جامعة الملك سعود)*، ١٧٦، (٢٠٠٢م)، ص ص ١ – ٤١.

النجار، عبدالله. «دراسة تحليلية لقوة الاختبار الإحصائي في البحوث الإدارية المنشورة». *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*، ٧(٢)، (٢٠٠٦م)، ص ص ٢٦١ – ٢٩٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية

American Educational Research Association. Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications. *Educational Researcher,* 35(6), (2006). 33 – 40.

American Psychological Association. *Publication manual of the American Psychological, Association (5th ed).* Washington, DC: Author. (2001).

Cohen, J. Statistical Power Analysis. *Current Direction in Psychological Science,* 1(3). (1992a). 98 – 101.

Cohen, J. *A* Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), (1992b). 155 – 159.

Cohen, J. The Earth is round (p<.05). *American Psychologist,* 49, (1994). 997 – 1003.

Connelly, L. M. Research Considerations: Power Analysis and Effect Size. *MEDSURG Nursing*, 17 (1), (2008). 41 – 42.

Daniel, L. Statistical Significance Testing*:* A Historical Overview Of Misuse And Misinterpretation With Implications For The Editorial Policies Of Educational Journals. *Research in Schools*, 5(2), (1998). 23 – 32.

Dunleavy, E., Barr, C., Glenn, D., & Miller, K. Effect Size Reporting in Applied Psychology: How Are We Doing?. *The Industrial – Organizational Psychologist*, 43(4), (2006). 29 – 37.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. G*Power 3: A flexible statistical power analysis for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, (2007). 175 – 191.

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. Statistical power analysis using G*Power 3.1: Test for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, (2009). 1149–1160.

Kirk, R. Practical Significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement,* 56, (1996). 746–759.

LeCroy C. & Krysik, J. Understanding and Interpreting Effect Size Measures. *Social Work Research*, 31(4), (2007). 243 – 248.

Thompson, B. *The APA task Force on Statistical Inference (TFSI).* (2000 April) Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440 121).

Thompson, B. Effect Sizes, confidence intervals, and confidence intervals for effect sizes. *Psychology in Schools,* 44, (2007) 423 – 432.

Stevens, J. P. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (2002).

Volker, M. Reporting Effect Size Estimates in School Psychology Research. *Psychology in the Schools,* 43(6), (2006). 653 – 672.

Williams, R & Zimmerman, D. Statistical Power analysis and Reliability of Measurement. *Journal of General Psychology,* 116(4), (1990). 359 – 369.

Wolk, R. Education Research Could Improve Schools, but Probably Won't. *Education Week,* 26(42), (2007). 38 – 39.

Yetkiner, Z., Capraro, R., Zientek, L. & Thompson, B. *Effect Size and Confidence Interval Reporting Practices in Mathematics Education.* (2008). Retrieved from http://tsg.icme11.org/document/get/796

Statistical Power and Effect Size in Educational and Psychological Research

Faisal Ahmad Abdelfattah
Assistant professor of Educational Research & Evaluation
Psychology Department, College of Education
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O Box: 2458, Postal Code:11451
fabdelfattah@ksu.edu.saE-mail:
(Received 20/4/1429H; accepted for publication 21/1/1430H.)

Keywords: Statistical power, effect size, statistical significance, type II error.
Abstract. The study aimed at identifying statistical power and effect size in number of published research in Education and Psychology. In addition, discovering how much researchers are committed to provide results with enough requirements to calculate both statistical power and effect size. To achieve the study goals, 64 articles from Journal of Educational and Psychological Sciences and International Journal for Educational Research were analyzed for power and effect size levels using the G*Power 3 software.
The results show approximate 6% of hypotheses were not provided with enough information to calculate statistical power and effect size. Of the hypotheses tested, one – quarter hypothesis did not meet the accepted level of power 0.80, which raises the occurrence of type II error. Additionally, Results from failed to reject null hypotheses show lower level of effect size. Conversely, rejected hypotheses were similarly distributed across low, medium, and high effect size levels. Based on study results, Researchers should consider power analysis and report effect sizes accompanied with corresponding practical significance for all hypotheses in education and psychology literature.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١٥-٢٤٨، الرياض (١٤٣٢هـ/٢٠١١م)

نماذج التفاعل الصفي لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية

عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد المالكي
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك
رئيس قسم المناهج وطرق التدريس، الكلية الجامعية، جامعة أم القرى،
مكة المكرمة – العزيزية، المملكة العربية السعودية، ص ب ٥٦٤٨٨
E-mail: almathili@yahoo.com
(قدم للنشر في ١٤٢٩/٨/٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/٥/٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية: التفاعل الصفي، المرحلة الابتدائية، التلاميذ، التربية الإسلامية، الصفوف العليا.
ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على نماذج التفاعل الصفي لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على ٤٤٥ تلميذ من تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى أن حضور التلميذ المبكر للدرس، والإنصات لتلاوة الآيات وسماع الأحاديث، والاستجابة لنماذج التقويم والمتابعة من قبل المعلم: هي أفضل نماذج التفاعل الصفي أداءً لدى التلميذ، وأن تدوين نقاط الدرس، والسؤال أثناء الدرس، ومتابعة تفاصيل الدرس، والحرص على استغلال الوقت، وتطبيق ما تعلمه التلميذ في الدرس: هي أقل نماذج التفاعل الصفي أداءً لدى التلميذ. كما توصلت الدراسة إلى أن تفاعل التلاميذ الصفي في درس التربية الإسلامية في المدارس الحكومية أفضل من تفاعلهم في المدارس المستأجرة، وتفاعلهم في الصفوف التي يقل العدد فيها عن ٢٠ تلميذاً أفضل من الفصول التي يزيد عدد التلاميذ فيها عن ٢٠، والتفاعل الصفي لدى تلاميذ الصف الرابع أفضل من التفاعل الصفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس. وقد ختم الباحث دراسته بعدد من التوصيات والمقترحات.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على إمام المتقين، وقدوة المرسلين، ورسول الله إلى الناس أجمعين، نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإن التربية الإسلامية في مدارس التعليم العام –بوجه عام– وفي المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص تعد من أبرز ميادين التربية الناضجة والإعداد الأمثل

للمتعلم المعاصر. ولعل من أبرز ما يبرهن على ذلك أن التربية الإسلامية في منطلقها الأساس تؤكد على قانون الفعل والفاعلية، والأثر والتأثير، ولا يوجد في قاموسها المتين، ودستورها المكين تعليم بلا تفعيل، ولا أثر بلا تأثير. ففي أول آية نزل بها القرآن الكريم جاء الأمر السماوي بتفاعل المتعلم فكانت: «اقرأ» التي هي المحرك الرئيس لكل أنواع التعليم وأنماطه ومستوياته، كما بقول المولى جل شأنه: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ (٢) ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ (٣) ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ (٤) عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ (٥) ﴾ (العلق: ١ – ٥). وفي سياق التأكيد على أهمية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي أمر الله تعالى إبراهيم عليه السلام – عندما أراد أن يتعلم – أن يتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً كلياً: تفاعلاً حسياً حركياً وجدانياً، كما يقول المولى تعالى: ﴿ وَإِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِي كَيۡفَ تُحۡيِ ٱلۡمَوۡتَىٰۖ قَالَ أَوَلَمۡ تُؤۡمِنۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطۡمَئِنَّ قَلۡبِيۖ قَالَ فَخُذۡ أَرۡبَعَةٗ مِّنَ ٱلطَّيۡرِ فَصُرۡهُنَّ إِلَيۡكَ ثُمَّ ٱجۡعَلۡ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٖ مِّنۡهُنَّ جُزۡءٗا ثُمَّ ٱدۡعُهُنَّ يَأۡتِينَكَ سَعۡيٗاۚ وَٱعۡلَمۡ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ﴾ (البقرة: ٢٦٠). والفاعلية في التدريس لدى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – لا تحصر التدريس عند جوانب التعلم السطحي فقط، أو تجعل من التعليم شكلاً فارغاً يمر عليه التلميذ مرور الكرام فلا يتجاوز منه سوى أحرف بسيطة قرأها أو كلمات معدودة كتبها، أو آيات لم يمتثلها، أو أحاديث لم يتقنها؛ فيضحى ما تعلمه نسياً منسياً، وحدثاً ظاهراً ملغياً، فيموت التلميذ رغم أنه حي، بل كان التعليم لدى المعلم الأول صلوات ربي وسلامه عليه تعليماً يقوم على التفاعل، ويقوم على حياة المتعلم: حياة عقله وروحه وبدنه، كما جاء عنه: «إنما العلم بالتعلم» (البخاري، ١٤٢٤هـ، ج١/ص ٣٨).

ونصل من ذلك إلى أن تدريس التربية الإسلامية والتفاعل الصفي للمتعلم وجهان لشيء واحد؛ فتدريس التربية الإسلامية في مفهومه الأصيل يقوم على تفاعل التلميذ تفاعلاً متكاملاً، ظاهراً وباطناً؛ حساً وإحساساً، عقلاً ووجداناً. والتفاعل الجاد للتلميذ في التدريس داخل الصف هو الذي تجيء به التربية الإسلامية في مضمونها العميق ومكنونها الدقيق، عندما سبقت جميع أنواع التربيات شرقها وغربها، محليها وعالميها: في التدليل على تفاعل المتعلم والتأكيد عليه.

وحيث لم يغب عن لب كل ذي لب الدور الكبير للتربية الإسلامية في مدارس التعليم العام، سيما في مراحل التعليم الأساسية مثل التعليم الابتدائي؛ فإن من الجد: أن يجد جديد البحث التربوي في ميدان تدريس التربية الإسلامية في موضوع نماذج التفاعل الصفي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية في مادة التربية الإسلامية، وهو ما سيكون موضوع الدراسة الحالية بإذن الله تعالى.

مشكلة الدراسة

على الرغم مما تؤكده نتائج البحث التربوي،

ومما تدلل عليه أدبيات التدريس نحو الأثر الكبير لتفاعل التلميذ داخل الصف، وانعكاس ذلك على نتائج عملية التدريس؛ إلا أنه قد ظهرت بعض الدراسات توحي بالقلق نحو واقع تفاعل تلاميذنا في المرحلة الابتدائية بخاصة، ومراحل التعليم بوجه عام نحو درس التربية الإسلامية؛ لعل من أبرزها على سبيل المثال لا الحصر: الدراسة التي أجراها (الشافعي، ١٤٠٤هـ، ٣٠٥) الذي تبين له من خلالها انصراف التلاميذ عن درس التربية الإسلامية وعدم اهتمام البعض منهم بها، ودراسة (الخليفة وهاشم، ١٤٢٦هـ، ٢٤٥) التي أكدت أن التلاميذ لا يقبلون على دراسة التربية الإسلامية إقبالهم على المواد الأخرى، ودراسة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٤٠٤هـ، ٣٠٥) التي كان من أبرز توصياتها ضرورة أن «تهيئ المدرسة لدرس التربية الإسلامية مناخاً ملائماً يساعد على تأثر التلاميذ روحياً وتهيئهم للتفاعل معها». ودراسة المفدى (١٤٠٩هـ) التي أكدت على الضعف المتزايد لدى التلاميذ في قراءة الكريم، وأن تقويمهم لا يتم بناء على التزامهم بالسلوك الإسلامي.

وانطلاقاً من كل ما سبق، علاوة على تنامي الاهتمام لدى البحث التربوي المعاصر في تدريس التربية الإسلامية بالتلميذ وتفاعله الصفي مثل التأكيد على ضرورة تنمية مهارات التربية الإسلامية لديه، كما أكدت على ذلك دراسة (المالكي،١٤٢٦هـ)، والاهتمام بدراسة السلوك الإسلامي لدى المتعلم، كما سعت إلى ذلك دراسة (المالكي، ١٤٢٧هـ)، والسعي إلى تطوير القدرات الإبداعية لدى التلميذ، كما في دراسة (الجلاد، ١٤٢٨هـ)، كل هذه الدراسات وغيرها تدلل عن كثب على أن واقع الحال لدينا في تدريس التربية الإسلامية يحتاج إلى مراجعة لطبيعة تفاعل التلميذ أثناء درس التربية الإسلامية؛ وهو الأمر الذي يفرض فرضاً أن يتم ذلك من خلال العمل العلمي، وهو ما شجع الباحث وحفزه للقيام بهذه الدراسة؛ التي تتحدد مشكلتها في التعرف على: نماذج التفاعل الصفي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة

انطلاقاً من المكانة الكبيرة التي يحتلها المتعلم في العملية التعليمية بوجه عام وفي تدريس التربية الإسلامية بوجه خاص؛ فإن الباحث يرى أن لهذه الدراسة أهمية كبيرة، وأن أهميتها تنبع من جانبين، هما:

١ — الجانب النظري: وهو ما ستضيفه الدراسة من بعد علمي في أدب تدريس التربية الإسلامية المعاصر من خلال تركيزها على نماذج التفاعل الصفي للمتعلم في درس التربية الإسلامية وأنماطه ومستوياته؛ الأمر الذي يثري ساحة التخصص ويروي غليل المختصين نحو الغوص في عمليات التعليم والتعلم

المباشرة في تدريس التربية الإسلامية.

٢ – الجانب العملي: ويرى الباحث أن نتائج هذه الدراسة قد تكون مفيدة من حيث الوجوه التالية:

– قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسئولين عن إعداد مناهج التربية الإسلامية وبنائها وتطويرها؛ عندما يقفون عن قرب على واقع العملية التدريسية داخل الصف، ويقفون على مدى التفاعل الذي حققته مناهج التربية الإسلامية مع التلاميذ داخل الصفوف الدراسية؛ الأمر الذي قد ينير لهم الطريق في النهوض بمستوى مناهج التربية الإسلامية؛ سيما إذا قصد معدوها أن تكون ذات صبغة عملية وترتبط بحاجات التلاميذ وقضاياهم.

– قد تعطي نتائج هذه الدراسة إشارات واضحة ومباشرة لمشرفي التربية الإسلامية التربويين نحو توجيه معلم التربية الإسلامية إلى مستوى التدريس الفعال، والتركيز على النتائج والمخرجات، وما يؤدي إليه تدريس التربية الإسلامية من انعكاسات إيجابية على مستوى التلميذ بوجه عام.

– قد تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة بشكل كبير جداً لمعلم التربية الإسلامية المسئول الأول عن تدريسها، وبلوغ أهدافها؛ انطلاقاً من أن أبرز وأهم ركيزة تساعد على نجاح عمل المعلم وتقدمه هو التلميذ؛ فمعرفته لنماذج التفاعل الصفي لدى التلاميذ لا شك أنه سيمده بكثير من الدلالات والموجهات العملية التي هو في أمس الحاجة إليها.

– وقد تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة أيضاً – وبشكل عملي – لمارسي البحث التربوي من المختصين والأكاديميين، والمهتمين بأمر التربية الإسلامية وتدريسها؛ عندما تكون هذه الدراسة نبراساً يهتدى به في دراسة العديد من المتغيرات المرتبطة بالعمل الصفي، والذي يعد تفاعل التلميذ أبرز وأهم متغيراته، وقد ينبنى عليها دراسات مستقبلية تثري ساحة البحث التربوي المتخصص في مجال تدريس التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما نماذج التفاعل الصفي لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

١- ما نماذج التفاعل الصفي حول المهام الأساسية للدرس لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية؟

٢- ما نماذج التفاعل الصفي حول موضوع الدرس لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية؟

٣- ما نماذج التفاعل الصفي حول نتائج الدرس لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات أداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الأربعة: (نوع المبنى، نوع المدرسة، عدد الطلاب في الفصل، الصف)؟

٥- ما أهم المتغيرات المستقلة التي تفسر أكبر قدر ممكن من تباين أفراد العينة الكلي بالنسبة لنماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية – بإذن الله تعالى – إلى بلوغ الأهداف التالية:

١- التعرف على نماذج التفاعل الصفي لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية.

٢- التعرف على تأثير عدد من متغيرات التدريس الصفية على نماذج التفاعل الصفي مع المعلم لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية.

حدود الدراسة

سوف يتم تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

١ – تقتصر الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط دون تلاميذ المراحل التعليمية الأخرى، وعلى الصفوف العليا فقط دون الصفوف الدنيا، ودرس التربية الإسلامية فقط دون دروس المواد الأخرى.

٢ – تقتصر الدراسة الحالية على نماذج التفاعل الصفي لدى التلميذ فقط دون نماذج التدريس ومتغيراته الصفية الأخرى.

٣ – تقتصر الدراسة الحالية على نماذج التفاعل الصفي مع معلم التربية الإسلامية لدى التلميذ فقط دون نماذج التفاعل الصفي الأخرى.

مصطلحات الدراسة

تتم معالجة هذه الدراسة في ضوء المصطلحات الرئيسة التالية:

١ – نماذج التفاعل الصفي

يقصد الباحث بنماذج التفاعل الصفي في هذه الدراسة: الممارسات السلوكية التي تمثل الاستجابات الواعية المنظمة التي يؤديها تلميذ المرحلة الابتدائية مع معلمه داخل الصف أثناء دراسته لموضوعات التربية الإسلامية. والتي تتم وفقاً للجوانب التالية:

- المهام الأساسية: وهي المسئوليات والواجبات التي يؤديها التلميذ للتهيؤ للدرس، كالحضور المبكر، والاستعداد، وأداء الواجبات المسبقة، وتنفيذ تعليمات الدرس الأساسية، والإصغاء الدقيق للمعلم.

- موضوع الدرس: ويتضمن المهام الفعلية التي تمثل جوهر الدرس وحقيقته، كالإنصات العميق للآيات والأحاديث، وتنفيذ النشاطات الأساسية، وإنجاز مهامه، وتدوين نقاطه، ومتابعة جميع تفاصيله.

- النتائج: وهي مسئوليات التلميذ نحو الإفادة

من خلاصة الدرس ونتيجته، مثل: المنافسة الجادة، والتأثر بالحوافز، والحرص على التفوق، والتأثر بالدرس، وتطبيق نتائجه.

٢ – تلميذ المرحلة الابتدائية

هو التلميذ الذي يدرس بالمرحلة الابتدائية وفقاً للسلم التعليمي المعمول به في المملكة العربية السعودية، وذلك في الصفوف الدراسية من: الصف الرابع إلى الصف السادس. وقد اقتصر الباحث على تلاميذ هذه الصفوف لأنهم أقدر على ترجمة التفاعل الصفي من تلاميذ الصفوف الدنيا، كما أن طبيعة درس التربية الإسلامية في هذه المرحلة يساعد على ممارسة تفاعل صفي أفضل من طبيعة درس التربية الإسلامية في الصفوف الدنيا.

٣ – مادة التربية الإسلامية

يقصد الباحث بمادة التربية الإسلامية في هذه الدراسة: أفرع التربية الإسلامية المقرر تدريسها على تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والمتضمنة: القرآن الكريم، والتجويد، والحديث، والتوحيد، والفقه.

٤ – درس التربية الإسلامية

يقصد الباحث بدرس التربية الإسلامية في هذه الدراسة: المادة العلمية التي يقوم المعلم بشرحها وتحليلها للتلاميذ ضمن زمن الحصة الرسمي المقرر ضمن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ومقداره خمس وأربعون دقيقة، والتي تمكن التلميذ من ممارسة الخبرات التربوية مع معلمه في مواد التربية الإسلامية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية جانبين، هما:

أولاً: الإطار النظري

ويتناول: مفهوم التفاعل الصفي للتلميذ، وأهمية التفاعل الصفي للتلميذ في درس التربية الإسلامية، وأنماط التفاعل الصفي للتلميذ، ونماذج التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية مع معلم التربية الإسلامية. وفيما يلي يتناول الباحث الحديث عن كل موضوع من هذه الموضوعات:

مفهوم التفاعل الصفي للتلميذ

قبل الحديث عن التفاعل الصفي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية من المهم أن نتحدث عن مفهوم التفاعل الصفي من واقع ما تناولته الأدبيات التربوية المعاصرة؛ ففي البداية تشير الأدبيات النفسية إلى أن «التفاعلية بعامة لدى عديد من مدارس علم النفس تشير إلى التأثير المتبادل بين العقل والجسم إذ يؤثر كل منهما في الآخر». (طه وآخرون، د.ت، ص ١٣٢).

ويشير (أبو حطب وصادق، ١٩٨٠، ص ١٤٠) إلى نوعين من التفاعل في عملية التعلم؛ أحدهما إدراكي حركي، والآخر لفظي. والتفاعل عبارة عن الاستجابة التي تحدث للمتعلم نتيجة لتعرضه لمثير

معين، ويشترط لحدوث التعلم أن تكون استجابة المتعلم صحيحة.

ويرى (نشواتي، ١٤٢٣هـ، ص ٢٤١) أن التفاعل الصفي عبارة عن: شبكة من العلاقات المتداخلة بين التلاميذ كأفراد أو مجموعات مع معلميهم، أو فيما بينهم لتشكيل نوع من «النظام الاجتماعي» تلتئم فيه نشاطات صفية متنوعة يدرك كل فرد من خلاله دوره الذي يقوم به، سواء كان معلماً أو متعلماً.

وعلى الرغم من أن (نشواتي، ١٤٢٣هـ، ص ٢٥٠) يشير إلى أن التفاعل قد يكون لفظياً أو غير لفظي؛ إلا أنه يرى أن التفاعل اللفظي هو المحور الأساس لعملية التفاعل الصفي. أما حمدان (١٤٠٨هـ، ص ١٠٣) فيرى أن عملية التفاعل تقوم على: الفكر، والحواس، والعاطفة، واللغة بمختلف صيغها: التعبيرية، واللفظية، والحركية، وأن التفاعل الاجتماعي للتلاميذ هو جوهر التدريس المعاصر.

ومن خلال ما سبق، ووفقاً لما تهدف إليه هذه الدراسة يرى الباحث أن التفاعل الصفي هو: الاستجابات الواعية المنظمة التي يؤديها تلميذ المرحلة الابتدائية مع معلمه داخل الصف أثناء دراسته لموضوعات التربية الإسلامية؛ والتي تصدر في شكل عدد من الممارسات السلوكية تمثل في مجموعها تفاعل التلميذ حول: المهام الأساسية للدرس، وموضوع الدرس، ونتائج الدرس.

أهمية التفاعل الصفي للتلميذ في درس التربية الإسلامية

يحتل تفاعل المتعلم وإيجابيته في الدرس مكانة كبيرة في تدريس التربية الإسلامية؛ انطلاقاً من أنه بدون هذا التفاعل لا يمكن للتلميذ أن يفيد مما تعلمه ويطبق نتائج ما تعلمه. وقد كانت الآية القرآنية المباركة الأولى التي نزلت على رسول الله – صلى الله عليه وسلم – تحث على الفعل والتفاعل؛ كما في قوله تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾ (العلق: ١ – ٥). وتفاعل المتعلم وفقاً للتوجيهات الربانية يتدرج إلى أرقى المستويات؛ ليرقى بمستوى المتعلم إلى أفضل الدرجات، فتعلم آيات القرآن الكريم لا يتوقف عند سماعها فقط؛ بل لا بد أن يتفاعل المتعلم معها تفاعلاً عميقاً؛ حتى يدرك مكنونها، ويلم بمضمونها؛ حيث يقول تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الأعراف: ٢٠٤). وقد كان الرسول – صلى الله عليه وسلم – يتفاعل مع القرآن الكريم ويبكي عند سماعه، كما صح عنه صلوات ربي وسلامه عليه في الحديث الذي رواه عمرو بن مرة قال: قال لي النبي – صلى الله عليه وسلم –: «اقرأ عليّ» قلت أقرأ عليك وعليك أنزل. قال: «فإني أحب أن أسمعه من غيري» فقرأت عليه من سورة النساء حتى بلغت ﴿ فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍۭ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰٓؤُلَآءِ شَهِيدًا ﴾ (النساء: ٤١). قال

«أمسك» فإذا عيناه تذرفان. (البخاري، ١٤٢٤هـ، ج٣/ص ١٦٤). فالتربية الإسلامية بما تتضمنه من معان سامية وأهداف نبيلة تقود المتلقي لها إلى التأثر المباشر والتفاعل معها. وجميع مواقف التربية الإسلامية تفرض على المتعلم فرضاً إلى أن يكون متفاعلاً؛ فالتلميذ يتعلم الدرس في مادة التربية الإسلامية، وفي ذات الوقت يمارس الذكر في مواطنه الصحيحة، وإذا ورد ذكر النبي – صلى الله عليه وسلم – لزمه أن يصلي عليه، كما قال – صلى الله عليه وسلم –: «من صلى عليّ واحدة صلى الله عليه عشراً» (مسلم، ١٤٠٣هـ، ج١/ ص ٣٠٦). فهذه أمثلة فقط نوردها لنماذج عديدة من تفاعل المتعلم في مواقف التربية الإسلامية.

إن كل ذلك يدل عن كثب على أن التدريس الفاعل في التربية الإسلامية لا بد أن يقوم على تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي تفاعلاً إيجابياً، وهذا ما نلمسه بوضوح في كثير من المواقف التعليمية التي جاءت بها التربية الإسلامية، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر الموقف التعليمي الذي مر به إبراهيم – عليه السلام –؛ كما جاء في قول الحق تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (البقرة: ٢٦٠). إن هذه الآية الكريمة تؤكد عن قرب أن تفاعل المتعلم في الموقف التعليمي يمثل أساساً مهماً لنجاح العلمية التعليمية.

والتفاعل الجاد من قبل المتعلم في درس التربية الإسلامية يساعده على أن ينتفع بما يتعلمه؛ كما أن ذلك يعد عاملاً مهماً في بلوغ أهداف مادة التربية الإسلامية، ونجاح تدريسها. وقد أكد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على فاعلية المتعلم في الموقف التعليمي؛ كما قال: «إنما العلم بالتعلم» (البخاري، ١٤٢٤هـ، ج١/ص ٣٨). وقال الرسول – صلى الله عليه وسلم –: «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا وأصابت منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماءً ولا تنبت كلأ فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به». (البخاري، ١٤٢٤هـ، ج١/ص٤١). إن في هذين الحديثين الشريفين، ما يؤكد تأكيداً واضحاً على أهمية المتعلم في العملية التعليمية، وأن التلميذ يمثل أهم ركيزة في العملية التعليمية؛ وهو المحور الرئيس لها، والمحرك الفاعل لنجاحها وفاعليتها.

ولأن تدريس التربية الإسلامية – شأنه في ذلك شأن التدريس في الميادين الأخرى – يتأثر بالتلميذ ويؤثر فيه؛ فإنه لا بد أن يكون لهذا التلميذ نصيبه في الحكم على نجاح هذا التدريس أو عدمه؛ تقدمه أو فشله. لذا فإن التلاميذ – في درس التربية الإسلامية –

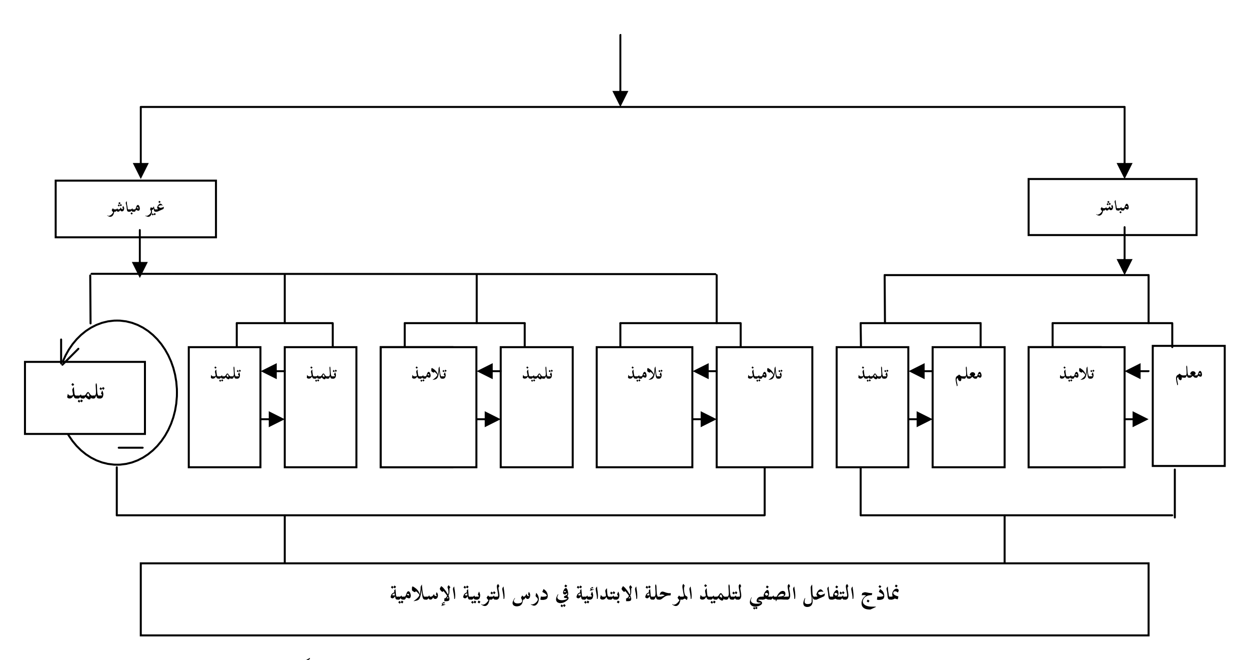
في جميع مراحل التعليم، وفي المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص هم على أنواع؛ فمنهم التلميذ الذي يتوقف مستواه عند الأداء الذي يكون تفاعله لمجرد الاستجابة لتوجيهات المعلم الأساسية، أو الاستجابة للفعاليات الأساسية والمسؤوليات التي قد تكون عامة في معظم الأحوال، وهذا التلميذ يتفاعل مع الدرس بشكل عادي، كما يتفاعل كل التلاميذ. ومنهم التلميذ الذي يكون تفاعله للجوانب الفعلية من الدرس، والسعي إلى الإفادة من مضامينه الرئيسة. أما الثالث فهو الذي يترجم تفاعله من خلال الدرس إلى سلوك فعلي، ونموذج عملي؛ فيحاول الانتفاع – مما يتعلمه – ما أمكن: وهو الذي يتفوق على سابقيه وتزداد علاقته بالتربية الإسلامية ويكون أكثر تأثراً بها.

ولأن الهدف الأسمى لدرس التربية الإسلامية، ومحوره الرئيس هو هذا التلميذ؛ فلا ريب أن لوجود مثل هذه النماذج أو عدم وجودها الأثر الكبير في نجاحه وتقدمه. فقد أكدت نتائج البحث التربوي على المسئولية الكبرى على التلميذ داخل الصف؛ حيث يرى (حمدان، ١٤٠٥هـ، ص ١٧٨) أن على المعلم «التعرف الشخصي على أفرد تلاميذه وملاحظة الواحد منهم والاستماع إليه وتبادل الحديث معه بعناية وتبصر ثم البدء تدريجياً بمساعدته لاكتشاف خبايا نفسه وإمكانياته». ولا بد أيضاً كما يرى (حمدان، ١٤٠٣هـ، ص ١١٧) من التأكد من «التزام التلاميذ للقيام بمسؤوليات التعلم». وانطلاقاً من أهمية الدور الرئيس للتلميذ يرى (قنديل، ١٤٢١هـ، ص ١١١) أنه يلزم المعلم أن يسعى لتحقيق التفاعل الصفي للتلاميذ من خلال امتلاكه للمهارات الرئيسة التي تساعد على ذلك، وهي: التهيئة للدرس، واستخدام الأسئلة والمواد التعليمية، وحيوية المعلم، وإنهاء الدرس. ولكي يتم الحفاظ على التفاعل الصفي بشكل ناجح، يشير (زيتون، ١٤٢٤هـ، ص ١٠٤) إلى ضرورة استخدام المعلم لعدد من الأساليب أبرزها: أسلوب تشويق الطلاب من خلال: (طرح الأسئلة غير المألوفة، والطرائف، واستخدام القصص، وعرض الأحداث الجارية، وإثارة خيال التلاميذ)، وأسلوب إظهار الحماس في التدريس، والنظر المباشر للتلاميذ (التلاقي البصري)، والتحرك داخل الفصل، واستخدام الإيماءات، وتنويع نبرات الصوت، واستخدام أساليب التركيز كالتركيز اللفظي، والتركيز الإشاري، والفكاهة، واستخدام أسماء الطلاب، وغيرها.. كما يشير (زيتون، ١٤٢٥هـ، ص ٤١٨) أيضاً إلى أن من أبرز ما يساعد على تحقيق التفاعل الصفي تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ؛ مما يساعد على توفير المناخ الاجتماعي الصفي المريح. واعتبر (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٢٣٥) أن العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ، وبينهم وبين أنفسهم تساعد بشكل كبير على نجاح عملية التدريس لدى المعلم. ويضيف (جان، ١٤١٩هـ، ص ٢٧٠) عدداً من معززات التفاعل الصفي للتلاميذ، أبرزها:

تمكن المعلم من الدرس، ومهارته في عرض فقرات الدرس، واستخدامه للإشارات المعبرة، واستخدامه لنظرات عينيه وتفرسه في وجوه الطلبة، ومتابعته للتلاميذ، وتحركه داخل الصف، وعطفه على تلاميذه. وخلاصة لكل ما سبق ذكره؛ فإن من المهم التأكيد على أن الاتجاه نحو دراسة التفاعل الصفي قد نما لدى المختصين المعاصرين بعد اقترابهم بشكل أكثر من فهم عملية التدريس وإدراكهم لأهميتها في العملية التعليمية. (جمل، ٢٠٠١، ص ٢٠٣).

أنماط التفاعل الصفي للتلميذ:

تمثل أنماط التفاعل الصفي – بشكل عام – للتلاميذ داخل الصف أشكالاً مختلفة من العلاقات. وعلى الرغم من تداخل هذه العلاقات وتعقد متغيراتها، وصعوبة تحديدها وتمييزها إلا أن بعض الباحثين حاولوا تحديد بعض أنماط العلاقات الصفية لتفاعل التلاميذ داخل الصف، فقد ذكر (نشواتي، ١٤٢٣هـ، ص ٢٤١) أن التفاعل الصفي تأثر بثلاثة عوامل رئيسة: (بيئة الصف، وتفاعل المعلم مع الطالب، وتفاعل الطالب مع الطالب). وذكر (حمدان، ١٤٠٥هـ، ص ٢٢٤) أشكالاً مختلفة من أنماط التفاعل الصفي للتلميذ داخل الصف وطبيعتها وطريقة تنفيذها، ومن أبرز أنماط التفاعل: تفاعل التلاميذ مع المعلم، والتفاعل الفردي (تلميذ مع تلميذ)، والتفاعل الجماعي (التلاميذ مع التلاميذ)، وتفاعل (التلاميذ مع التلميذ «القائد»)، والتفاعل الذاتي (تفاعل التلميذ مع نفسه)، والتفاعل المفتوح (تفاعل التلاميذ مع بعضهم، وتفاعلهم مع المعلم). ويعد تفاعل التلاميذ مع المعلم مباشراً إذا كان معه مباشرة، وغير مباشر إذا تفاعل التلاميذ مع بعضهم في أي صورة من صور التفاعل؛ لأن المعلم في كل الأحوال لا بد أن يكون موجوداً داخل الصف، ويتولى المسئولية عن عملية التدريس. ونصل من خلال ما أشار إليه (أبو عراد وخوجلي، ١٤٢٧هـ، ٢١١) من خلال الهيكل العام الذي رسمه الباحثان لشكل التفاعل الصفي للمتعلم داخل الصف إلى أن أنماط التفاعل الصفي قد تكون مباشرة، وقد تكون غير مباشرة. ومن أبرز أنماط التفاعل التي أشار إليها الباحثان: تفاعل المعلم مع التلاميذ، وتفاعل التلاميذ مع بعضهم. ونظراً لأن التفاعل المباشر (تفاعل التلاميذ مع المعلم) هو أبرز أنماط التفاعل الصفي للتلميذ داخل الصف؛ فقد تناول أحد الباحثين أشكالاً مختلفة لطريقة تنظيم التلاميذ داخل الفصل، فقد ينظم التلاميذ على شكل حرف U، وقد ينظم التلاميذ على شكل دائري، وقد يكون تنظيم التلاميذ بالشكل العنقودي (زيتون، ١٤٢٤هـ، ص ١٠٥). وانطلاقاً من أن طبيعة درس التربية الإسلامية تتطلب من التلميذ ممارسة جميع نماذج التفاعل الصفي داخل الفصل بمختلف أنماطه ومستوياته؛ فإنه يمكن للباحث انطلاقاً مما توصل إليه من خلال الأدبيات السابقة أن يحدد أنماط التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية، وذلك وفقاً للشكل رقم (١).



الشكل رقم (١). أنماط التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية، وفقاً لما يراه الباحث.

يوضح الشكل رقم (١) أن ثمة نوعين من أنماط التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية، وهما: التفاعل المباشر، والتفاعل غير المباشر. يحدث التفاعل المباشر عندما يكون تفاعل التلميذ مع المعلم مباشرة، وقد يكون: تفاعل تلميذ مع المعلم، أو تفاعل التلاميذ مع المعلم. أما التفاعل غير المباشر فالمقصود منه أن تفاعل التلميذ أو مجموعة التلاميذ مع المعلم لا يكون مباشراً؛ لأن التفاعل في هذه الحالة يكون بين التلاميذ أنفسهم، وهو على عدة أشكال: تفاعل التلاميذ مع التلاميذ، وتفاعل التلميذ مع التلاميذ، وتفاعل التلميذ مع التلميذ، والتفاعل الذاتي (أو تفاعل التلميذ مع نفسه). ونماذج التفاعل هي الاستجابات الجزئية لكل أنماط التفاعل، سواء كان التفاعل مباشراً أو غير مباشر. ونظراً لتعدد أنماط تفاعل التلميذ داخل الصف وتعقد مستوياتها وتعدد متغيراتها؛ فإن الباحث سيقتصر على نوع واحد من أنماط التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية، وهو التفاعل المباشر (تفاعل التلميذ مع معلم التربية الإسلامية). وفيما يلي يتناول الباحث نماذج التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية مع معلم التربية الإسلامية:

نماذج التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية مع معلم التربية الإسلامية

انطلاقاً من الأهمية الكبيرة لتفاعل التلميذ في موقف الدرس، ولأن التفاعل الصفي يتضمن عدداً من الممارسات السلوكية التي تحدث من التلميذ أثناء

الدرس – كما تبين معنا في مفهوم التفاعل الصفي – فقد دللت أدبيات كثيرة على وجود نماذج كثيرة من التفاعل الصفي لدى التلميذ في موقف الدرس ؛ فقد أشار (جان، ١٤١٩هـ، ص ٣٧٩) إلى بعض نماذج التفاعل الصفي للتلميذ في موقف الدرس، لعل من أبرزها: الاستماع للدرس، واستنتاج المعلومات، وتنافس التلميذ مع زملائه، ومتابعة التلميذ للدرس حتى نهايته. وألمح (قنديل، ١٤٢١هـ، ص ١٠٤) إلى عدد من نماذج التفاعل الصفي للتلميذ أثناء الدرس، لعل من أبرزها: استعداد التلميذ لموقف الدرس، التهيؤ لموضع الدرس، الانتباه لموضوع الدرس. وأشار (زيتون، ١٤٢٤هـ، ص ١٠٣) من خلال تناوله لموضوع إدارة الصف إلى عدد من نماذج التفاعل الصفي للتلميذ في موقف الدرس، منها: الاستعداد والتهيؤ لموضوع الدرس، الانتباه لموضوع الدرس، التشوق لموضوع الدرس، الاستجابة لحوافز الدرس، تطبيق النظام في الدرس، استغلال وقت الدرس. ويشير (زيتون، ١٤٢٥هـ، ص ٣٣٧) إلى بعض نماذج التفاعل الصفي للتلميذ في موقف الدرس، لعل من أهمها: استجابة التلميذ لحوافز الدرس، بذل الجهد في التحصيل، التهيؤ للدرس، التشوق والرغبة في الاكتشاف، ممارسة أنشطة الدرس، التفكير وممارسة القدرات العليا أثناء الدرس، الانتباه للدرس، تنافس التلميذ مع زملائه.

ومن نماذج التفاعل الصفي لدى التلميذ ما أورده (اللقاني وسليمان، د.ت، ص ١٨٣) من: استجابة التلميذ للإجابة عن سؤال المعلم، مبادرة التلميذ بالحديث دون أن يطلب منه المعلم ذلك.

ويضاف إلى كل ما سبق تؤدي بعض نماذج التفاعل الصفي دوراً كبيراً في دعم العملية التدريسية داخل الصف وتعزيز سبل نجاحها ؛ فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون نموذج تفاعل التلميذ مع حوافز الدرس نموذجاً رائداً إذا استخدم المعلم عدداً كبيراً من المحفزات التي تؤثر في التلميذ، وقد ذكر (حمدان، ١٤٠٣هـ، ص ٦٤) عدداً من الحوافز المهمة، منها: الحوافز البيولوجية، والحوافز الاجتماعية، وحوافز الذات الفردية، وحوافز الاستقلال، وحوافز تحقيق الذات.

إن نماذج التفاعل الصفي للتلميذ – وفقاً لكل ما سبق – شاملة ومتنوعة ؛ الأمر الذي يؤكد على أن نماذج التعلم الصفي قد تتسع إلى نماذج عديدة، وقد تضيق إلى عدد قليل منها. ويعتقد الباحث أن لقدرات التلميذ، وخصائصه الذاتية الدور الأكبر في تطبيق نماذج كثيرة من التفاعل الصفي في المواقف التعليمية ؛ فالتلاميذ بطبيعة الحال ليسوا جميعاً على درجة واحدة من القدرات ؛ وفي هذا الصدد يشير (حمدان، ١٤٠٥هـ، ص ٩٩) إلى أن التدريس الصفي قد يبرز ثلاثة أنواع من التلاميذ، وهم: (التلميذ البطيء، والتلميذ العادي، والتلميذ المتفوق).

وفي ضوء نماذج التفاعل الصفي السابق ذكرها

نجد أن هذه النماذج تشير إلى أن التفاعل الصفي للتلميذ في درس التربية الإسلامية يجب أن يتجه نحو ثلاثة جوانب مهمة من الدرس، وهي: جانب المهام الأساسية للدرس: وغالباً ما يظهر التفاعل الصفي للتلميذ وفقاً للنماذج التالية: الاستعداد للدرس، والتهيؤ له، واستغلال وقته، والانتباه له، والاستجابة لأسئلته، وتنفيذ تعليمات الدرس... الخ. فمثل هذه النماذج للتفاعل تمثل جانباً أساسياً في الدرس، وفي عمل المعلم أثناء عملية التدريس داخل الصف. والجانب الثاني الذي يجب أن يتجه إلى تفاعل التلميذ هو جانب موضوع الدرس، ومن أمثلة نماذج التفاعل حول هذا الجانب: تنفيذ مهام الدرس، سؤال المعلم، الاستماع لموضوع الدرس، متابعة الدرس، إنجاز مهام الدرس. فممارسة التلميذ لمثل هذه النماذج من التفاعل الصفي يحقق له الإفادة القصوى من موضوع الدرس، والخبرات الفعلية التي تشكل جوهر الدرس، والتي ينبغي للتلميذ أن يفيد منها. أما الجانب الثالث: فهو تفاعل التلميذ حول نتائج الدرس، وهو الجانب الذي قد تظهر من خلاله عدد من النماذج، مثل: التنافس للمستويات العليا، التأثر بحوافز الدرس، الحرص على التفوق، التشوق لدرس التربية الإسلامية... الخ. فهذه النماذج من التفاعل تدلل على سعي التلميذ إلى جني ثمار الدرس والإفادة من نتائجه.

ثانياً: الدراسات السابقة

يمثل التفاعل الصفي للتلميذ أهمية كبيرة في عملية التدريس، حيث تناولت عدد من الدراسات موضوع التفاعل الصفي مشيرة إلى أبعاده المتنوعة وتعدد آلياته واستراتيجياته، ومن هذه الدراسات دراسة (Kovalainen & Kumpulainen, 2007) التي استهدفت فحص البناء الاجتماعي للمشاركة من خلال تفاعل الصف الكامل في مجتمع الصفوف الدراسية الأولية. وبعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات وتحليلها أسفرت الدراسة عن عدد من نماذج مشاركة الطالب في المجتمع الصفي. وأجرى (Koole,2007) دراسة بعنوان «النشاطات المتوازية في قاعة الدرس» استهدفت التعرف على التفاعل الصفي كنشاط متعدد الأجزاء، من خلال الدروس المسجلة على الفيديو، وسجلات الملاحظة المعدة لملاحظة سلوك التلاميذ الفردي أثناء الدروس في المدارس الثانوية في هولندا. وقد أولت هذه الدراسة تركيزها عندما يشغل التلاميذ بالنشاطات المتوازية؛ وأشارت بأنه على الرغم من طرق التلاميذ المختلفة جداً في مزاولتهم نشاطاتهم هذه إلا أن التوجهات تؤكد على أن النشاط يركز على المعلم. كما أجرى (Maroni, Gnisci & Pontecorvo, 2008) دراسة بعنوان: "اتخاذ الدور في التفاعل الصفي: التدخل والتوقف والتمهل في المدرسة الابتدائية". وقد طبقت الدراسة على ٢٣ درساً في ١٢ صفاً (أربعة صفوف درجة ثانية، وأربعة درجة ثالثة، وأربعة درجة رابعة) من المدارس الابتدائية الرسمية المنتشرة في أنحاء إيطاليا، وقد تم تسجيل

ملاحظة الدروس على شريط فيديو؛ حيث خصص لها ١٥ ساعة. وقد كشفت نتائج التحليل الإجمالية: تحويلاً في تفاعلية الصف والتلاميذ وتغيراً في استخدام استراتيجيات أخذ الدور (تدخل، توقف، تمهل). إضافة إلى ذلك لوحظ أن: المتكلم – بعد تغيير التدخل – يتكيف وفقاً لنوع التدخل، كما لوحظ أن المعلمين يختلفون عن التلاميذ في دور الاستراتيجيات المتقاطعة (مقاطعات المعلمين) من خلال الأدوار الداعمة والصامتة بينما ينحصر دور التلاميذ من خلال التوقفات البسيطة.

وفي سبيل التأكيد على أهمية نماذج التفاعل الصفي أجريت دراسات عديدة تناولت بعض نماذج التفاعل الصفي؛ حيث أجرى (Cin, 2006) دراسة بعنوان: «التفاعل الصفي في العلوم: أسئلة المعلم واستجابات التغذية الراجعة للتلاميذ». واستهدفت الدراسة تطوير إطار تحليلي للأسئلة الصفية والتحدث الصفي في العلوم، والتعرف على كيفية استخدام المعلمين للأسئلة التي تشغل تفكير التلاميذ في المحتوى المفهومي (أو المحتوى التصوري) الذي يساعد على بناء المعرفة، والتعرف على أشكال التغذية الراجعة المتعلقة: بالانتباه، والمتابعة، والاستجابة والتفاعل. وقد لوحظ عدة دروس من سبعة صفوف عبر تشكيلة تركيبات الدرس مثل: التعليم التفسيري، ومناقشة الصف الكامل، والعروض المختبرية، والمهام القائمة على العمل الخاص. وفي دراسة أجراها (Margutti,2006) حول بناء المعرفة والطلب من خلال الأسئلة أثناء التفاعل الصفي في المدرسة الابتدائية. استهدفت الدراسة فحص كيفية بناء سلاسل (السؤال – والجواب) في الأنشطة التعليمية بالمدرسة الابتدائية. وقد تم تحليل التفاعل بين المعلم والطلاب باستخدام مدخل المحادثة التحليلية. وكشفت الدراسة أن التطبيقات استخدمت بناء المعرفة المجمعة بشكل جماعي، وأنها تتصل بشكل محكم بتنظيمات الطلب الاجتماعي للصفوف الدراسية. وقام (Wells & Arauz, 2006) بدراسة بعنوان: «الحوار في قاعة الدرس». وقد أشارت الدراسة إلى أنه يوجد اتفاق متزايد لدى المهتمين بدراسة الصفوف الدراسية خصوصاً فيما يتعلق بأنشطة التلاميذ الأكثر فاعلية القائمة على بناء حواري نشط وذي معنى حول الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة لديهم. وهذه الدراسة تعرض نتائج مشروع عمل بحث تعاوني ممتد يصف محاولات المعلمين نحو إيجاد شروط للحوار من خلال مدخل البحث في المنهج. صنعت المقارنات الكمية بين الملاحظات– بشكل متقدم أو متأخر – من تدخل المعلمين في المشروع عدداً من التغيرات المهمة في خصائص محادثات المعلم في الصف الكامل من خلال التغيير في أكثر النماذج الحوارية للتفاعل. وباستخدام عدد من الملاحظات المشابهة تبين وبدليل واضح ولمرور مزيد من الوقت تأكيد على تبني المعلمين لـ «الموقف الحواري». وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين

نماذج المحادثات، وتشريع الموقف الحواري.

وفي سبيل معرفة أثر بعض المتغيرات ذات العلاقة بالتفاعل الصفي أجرى (Ritter & Hancock, 2007) دراسة استهدفت استكشاف العلاقة بين مصادر الشهادة ومستويات الخبرة والإدارة الصفية لدى معلمي الصفوف الدراسية؛ حيث فحصت الدراسة العلاقة بين مصادر شهادات المعلمين (التقليدي والبديل) ومستويات الخبرة (الخبير والمبتدئ) وتوجهات الإدارة الصفية (متفاعل أو غير متفاعل). وكشفت الدراسة عن أنه لا يوجد أي تأثير لأي متغير من هذه المتغيرات على توجهات الإدارة الصفية لدى المعلمين. وفيما يتعلق بالأبعاد المهمة التي يؤدي إليها التفاعل الصفي يشير (Robinson & KaKela, 2006) إلى أن التفاعل الصفي يمثل أهمية كبيرة في المجال الإبداعي للتعلم، فعن طريق المجال الإبداعي من أجل المرح، والتفاعل، والثقة يستطيع المعلمون والطلاب بناء بيئات تعليمية ذات ارتباط وتعلم عميق ومعنى. ويؤكد مثل هذا المجال على «العملية Process»، والإنتاجية، والتعلم الشخصي، والمشاركات للنمو الشخصي الكامل والنشط كما يساعد المعلمين على احترام طلابهم كأفراد، وكممارسين للتفكير الأصيل، كما يمكن المعلمين من توسيع قاعدة البيئة الصفية، ويجعل مشاركات الطلاب نحو التسهيلات المكتوبة للقضايا الحاسمة قائمة على المعتقدات والتجارب الشخصية والمشاركة في الحوارات الصفية الدينامية؛ الأمر الذي يساعد على تطوير وتسهيل الاستجابات الإبداعية الشخصية، والتعقيدات البيئية والاجتماعية.

وإضافة إلى كل ما سبق أجريت عدد من الدراسات العربية حول التفاعل الصفي؛ لعل من أبرز هذه الدراسات التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها: دراسة (حسن، ١٤٠٤هـ) التي أجريت للتعرف على أثر استخدام إستراتيجيتين للتفاعل الصفي في تدريس الفيزياء، وكان من بين أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن استخدام استراتيجيات غير مقيدة، وإتاحة الفرصة للتلميذ للإبداع يساعد على نجاح عملية التفاعل اللفظي للمتعلم داخل الصف. وفي دراسة أخرى أجراها (أبو عراد وخوجلي، ١٤٢٧هـ) واستهدفت دراسة التفاعل الصفي لدى عينة من طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع مقرر أصول التربية الإسلامية (١٠٢ ترب) توصلت الدراسة إلى وجود تفاعل صفي من قبل الطلاب مع مقرر أصول التربية الإسلامية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفاعل الصفي وفقاً لنوع التخصص (نظري / عملي)، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الصفي لصالح المستويات العليا في مقابل المستويات الأقل. وأجرى (العرفج، ١٤٢٨هـ) دراسة استهدفت التعرف على أهمية التفاعل في التعليم الجامعي وبعض المتغيرات المؤثرة فيه، مثل: الجنس، ومدى استخدام الإنترنت في التعليم الجامعي، والخبرة. وقد تناولت الدراسة

سبعة وثلاثين عنصراً من عناصر التفاعل شملت أربعة محاور: تفاعل الطالب – الأستاذ، وتفاعل الطالب – الطالب، وتفاعل الطالب – المادة العلمية، وتفاعل الطالب وتقنيات الإنترنت. وتوصلت إلى التأكيد على أهمية التفاعل في التعليم الجامعي، وأن استخدام الإنترنت من المتغيرات المؤثرة على زيادة التفاعل.

ويخلص الباحث من جميع الدراسات السابقة إلى الدور الكبير للتفاعل الصفي في نجاح عملية التدريس، وأن التلميذ هو أهم ركيزة في عملية التعلم الصفي؛ وأن المعلم هو المسئول الرئيس عن التفاعل الصفي للتلاميذ والمحرك القوي له. كما أشارت بعض الدراسات إلى بعض الاستراتيجيات التي تساعد المعلمين على نجاح التفاعل الصفي للتلاميذ، ومن أبرز الاستراتيجيات التي ينبغي أن يستخدمها المعلمون: بناء إطار تحليلي للأسئلة الصفية، والتخطيط لمهارات التحدث الصفي، وبناء أسئلة تساعد على التفكير، واستخدام التعليم التفسيري، ومناقشة الصف الكامل، والعروض المختبرية، والمهام القائمة على العمل الخاص، وبناء سلاسل من الأسئلة والأجوبة، وتبني الموقف الحواري في الدرس، وطرح قضايا حاسمة تعتمد على التجارب الشخصية للتلاميذ. كما أشارت بعض الدراسات إلى بعض نماذج التفاعل الصفي للتلاميذ، مثل: الانتباه، والمتابعة، والاستجابة، وممارسة الأنشطة، والمشاركة في النقاش والحوار، إلى غير ذلك من النماذج. كما نجد من خلال بعض ما أوردته الدراسات السابقة أنه لا يوجد تأثير للمتغيرات المتعلقة بالمعلم على التفاعل الصفي للتلاميذ، ولكن يوجد تأثير لبعض المتغيرات المتعلقة بالتلميذ نفسه: مثل المستوى الدراسي للتلميذ.

إجراءات الدراسة

تسير الدراسة الحالية وفقاً للإجراءات العلمية التالية:

١ – منهج الدراسة

انطلاقاً من الهدف الرئيس لهذه الدراسة، وهو التعرف على نماذج التفاعل الصفي لدى تلميذ المرحلة لابتدائية في تدريس التربية الإسلامية؛ فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي؛ لأن المنهج الوصفي كما يشير (فان دالين، ١٩٨٤م، ص ٣١٢) يقوم على وصف الوضع الراهن، وهو المنهج الذي «يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً» (عبيدات، ١٩٩٢ م، ص ١٨٧). وهو «كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها» (العساف، ١٤١٦هـ، ص ١٨٩).كما يذكر (ملحم، ٢٠٠٢) وفقاً لـ (Fraenkle & Wallen , 1993, p.352): أن المنهج الوصفي «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة». لذا فإن الباحث – في هذه الدراسة – سوف يعتمد على

المنهج الوصفي من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

٢ – مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. ونظراً لاتساع هذا المجتمع، وصعوبة تطبيق الدراسة على جميع أفراده؛ فقد اختار الباحث عينة بالطريقة العشوائية، تتكون من ٤٤٥ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

٣ – أداة الدراسة

انطلاقاً من أن البيانات التي تحتاجها الدراسة الحالية تتطلب ملاحظة نماذج التفاعل في جميع مواقف التدريس، ولأن المعلم هو طرف رئيس في هذا التفاعل؛ فقد اعتمد الباحث على المعلم في جمع البيانات اللازمة؛ حيث أعد الباحث مقياساً يهدف إلى التعرف على نماذج التفاعل الصفي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية. وقد قام الباحث بالزيارة الميدانية للمعلمين داخل الفصول الدراسية، ثم اجتمع بكل معلم وشرح له طريقة استخدام المقياس؛ حيث يقوم المعلم بجمع بياناته عن تلاميذه من اختبارات، وبطاقات متابعة، وملاحظة... الخ وذلك للفصل الدراسي كاملاً ثم يقوم بتحديد مستوى أداء التلميذ لنماذج التفاعل الصفي وفق مستويات الأداء التي تضمنها المقياس. وقد تحقق الباحث من كفاءة المقياس وصلاحية استخدامه كأداة علمية لأغراض الدراسة الحالية، وفقاً للخطوات العلمية التالية:

إعداد المقياس

قام الباحث بإعداد المقياس في صورته الأولية اعتماداً على المصادر التالية:

١ – الخبرة العلمية والميدانية للباحث كمعلم تربية إسلامية الخبرة سابق، وباحث، وأستاذ لمناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ومشرف على طلاب التربية الميدانية.

٢ – مراجعة الأدب التربوي المعاصر، ومحاولة الإفادة من خبرات الباحثين العلمية في سبيل رصد أبرز وأهم نماذج التفاعل الصفي لتلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية.

٣ – مراجعة أدبيات تدريس التربية الإسلامية، والإفادة من آراء المربين وخبراتهم العلمية.

٤ – الإفادة من نتائج الدراسات السابقة الأجنبية والعربية؛ في إعداد المقياس وتحديد بنوده ومحاوره الرئيسة.

ويشتمل المقياس على جزأين:

الجزء الأول: معلومات عامة، وتتضمن متغيرات الدراسة المستقلة (نوع المبنى، نوع المدرسة، عدد الطلاب في الفصل، الصف).

والجزء الثاني: بنود المقياس: ويحتوى على عشرين بنداً وفقاً للمحاور التالية: المحور الأول ويحتوي على البنود: (١ – ٧). المحور الثاني ويحتوي على البنود: (٨ – ١٤). المحور الثالث ويحتوي على البنود:

(١٥ – ٢٠) وجميع بنود المقياس من النوع المغلق، ويتضمن كل بند خمسة بدائل: (عال جداً، عال، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً) يتم تحويلها إلى بيانات كمية وفقاً للدرجات التالية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس، وأنه يقيس ما وضع لقياسه، وفقاً للإجراءات التالية:

– صدق المحكمين Trustees Validity: بعد إعداد المقياس في صورته الأولية قام الباحث بعرضه على عدد من الزملاء المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعدد من معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرات العالية في مجال تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالعاصمة المقدسة، وذلك للتأكد من دقة المقياس وسلامة عباراته، ووضوح محاوره وبنوده. وقد استجاب الباحث لجميع ما قدم له من ملاحظات من قبل المحكمين، وتم تعديل المقياس في ضوء آراء المحكمين.

–صدق الاتساق الداخلي للمقياس: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس أجرى الباحث دراسة استطلاعية شملت ٣٠ تلميذاً، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

أ) **صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس (نماذج التفاعل الصفي)**: معرفة صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس، استخدم الباحث الطريقتين التاليتين:

- صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لمعامل ارتباط بيرسون لمعرفة مدى ارتباط كل بند من بنود المقياس بالمقياس ككل القيم التالية (انظر الجدول رقم ١):

الجدول رقم (١). يوضح صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson .

بنود المقياس	معامل الارتباط	بنود المقياس	معامل الارتباط	بنود المقياس	معامل الارتباط
١	**٠,٤٥٠	٨	**٠,٨٦٧	١٥	**٠,٨٥٦
٢	**٠,٧٥٥	٩	**٠,٥٠٦	١٦	**٠,٦٦٥
٣	**٠,٨٧٩	١٠	**٠,٦٠٧	١٧	**٠,٩٣٣
٤	**٠,٨٢١	١١	**٠,٧٣٢	١٨	**٠,٨٦٢
٥	**٠,٧٦٨	١٢	**٠,٨٦٩	١٩	**٠,٨٦٨
٦	**٠,٩٠٦	١٣	**٠,٨٥١	٢٠	**٠,٨٠٤
٧	**٠,٨٠٤	١٤	**٠,٨٦٢		

** دالة عند مستوى ٠١ ,٠.

يشير الجدول رقم (١) إلى أن بنود المقياس تتسم بدرجة عالية من الصدق؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط درجة عالية، وجميعها دالة عند مستوى٠,٠١ ، وهو الأمر الذي يدلل على صدق بنود المقياس.

- صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس باستخدام طريقة ألفا بعد حذف ثبات البند:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس استخدم الباحث حساب الثبات الكلي للأداة بعد حذف ثبات البند من قيمة الثبات الكلي، وقد أسفرت النتائج عن القيم التالية (انظر الجدول رقم ٢).

الجدول رقم (٢). يوضح صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس باستخدام طريقة ألفا بعد حذف ثبات البند.

البنود	ثبات المقياس بعد حذف ثبات البند	البنود	ثبات المقياس بعد حذف ثبات البند	البنود	ثبات المقياس بعد حذف ثبات البند
١	٠,٩٦٩٢**	٨	٠,٩٦١٣**	١٥	٠,٩٦١٤**
٢	٠,٩٦٢٧**	٩	٠,٩٦٦٥**	١٦	٠,٩٦٤٢**
٣	٠,٩٦١١**	١٠	٠,٩٦٣٣**	١٧	٠,٩٦٠٢**
٤	٠,٩٦١٩**	١١	٠,٩٦٣٠**	١٨	٠,٩٦١٤**
٥	٠,٩٦٢٦**	١٢	٠,٩٦١٣**	١٩	٠,٩٦١٣**
٦	٠,٩٦٠٩**	١٣	٠,٩٦١٤**	٢٠	٠,٩٦٢٣**
٧	٠,٩٦٢٣**	١٤	٠,٩٦١٣**		

** دالة عند مستوى ٠١ ,.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (٢): أن جميع بنود المقياس تتسم بدرجة عالية من الصدق؛ حيث لا يوجد ارتفاع كبير وملحوظ في قيمة الثبات الكلي عند حذف أي بند من بنود المقياس، وهذا معناه أن درجة ثبات المفردة تقترب من درجة الثبات الكلي؛ وهو الأمر الذي يدلل على صدق بنود المقياس.

ب – صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس:

لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون **Pearson**، ويمكن توضيح قيم صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس وفقاً لمصفوفة الارتباطات التالية:

الجدول رقم (٣). يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس.

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المقياس ككل
المحور الأول	١			
المحور الثاني	٠,٨٢٥**	١		
المحور الثالث	٠,٨٩٩**	٠,٨٣٨**	١	
المقياس ككل	٠,٩٥٣**	٠,٩٣٩**	٠,٩٥٨**	١

** دالة عند مستوى ٠١ ,.

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن جميع محاور المقياس تتسم بدرجة عالية من الصدق؛ حيث سجلت قيم ارتباط المحاور بالمقياس، وكذلك قيم ارتباط المحاور بعضها ببعض درجة عالية جداً، ودالة إحصائياً عند مستوى٠١ ,.

ثبات المقياس:

لمعرفة ثبات المقياس، استخدم الباحث الطريقتين التاليتين:

أ) **طريقة ألفا Alpha**: سجلت قيم ثبات المقياس وفقاً لطريقة ألفا **Alpha** قيماً عالية، كما يوضحها الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤). يوضح ثبات المقياس وفقاً لطريقة ألفاAlpha .

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	جميع المحاور (الثبات الكلي)
Alpha	٠,٨٨٣٧	٠,٩١٦١	٠,٩٣٠٢	٠,٩٦٤٣

ب) **طريقة التجزئة لنصفية**: وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لـ: سبيرمان / براون Spearman – Brown، وقد توصل إلى أن معامل ثبات الاستبانة وفقاً لطريقة سبيرمان براون = ٩٦٦ ,.

ويجد الباحث من خلال الطريقتين السابقتين: طريقة ألفا، وطريقة التجزئة النصفية أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات، كما يتسم بدرجة عالية من الثبات لكل محور من محاوره. (انظر ملحق الدراسة: المقياس في صورته النهائية).

٤ – تحليل البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بتحليل البيانات في هذه الدراسة وفقاً لبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss): (Statistical Package for Social Sciences)، وذلك وفقاً للأساليب التالية:

– المتوسط الحسابي Mean: لقياس مستوى أداء التلاميذ نحو نماذج التفاعل الصفي.

– الانحراف المعياري std Deviation: لمعرفة مقدار الاتساق أو التفاوت (التشتت) في أداء التلاميذ.

– معامل ارتباط بيرسون Pearson لقياس صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

– معامل ألفا كرونباخ Alpha: لقياس ثبات المقياس.

– طريقة التجزئة النصفية لـ: سبيرمان / براون Spearman – Brown: لقياس ثبات المقياس.

– اختبار ت T – test لقياس الفروق في متوسطات أداء أفراد العينة وفقاً لمتغيري: (نوع المبنى، ونوع المدرسة).

– تحليل التباين الأحادي One – Way NOVA للتعرف على الفروق في متوسطات أداء أفراد العينة وفقاً لمتغيري: (عدد الطلاب، والصف).

– اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد الفروق في بعض المتغيرات.

– معامل الانحدار المتعددR، ومعامل التحديد R square. لتحديد المتغيرات التي تفسر أكبر قدر ممكن من التباين المشترك لأفراد العينة الكلي بالنسبة لنماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

كشفت الدراسة الحالية عن عدد من النتائج المهمة، ويمكن للباحث استعراض نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلاتها على النحو التالي:

١ – ما نماذج التفاعل الصفي حول المهام الأساسية للدرس لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية؟

لم يصل مستوى أداء التلاميذ نحو نماذج التفاعل الصفي حول المهام الأساسية للدرس إلى درجة عالية؛ حيث لم تتجاوز قيمة المتوسط (٣,٦٤) من أصل (٥). وفيما يلي قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري مرتبة وفقاً لأعلى قيمة للمتوسط الحسابي (انظر الجدول رقم ٥).

الجدول رقم (٥). يعرض قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد العينة لنماذج التفاعل الصفي حول المهام الأساسية للدرس مرتبة حسب قيمة أعلى متوسط لها.

م	نماذج التفاعل الصفي للتلميذ حول المهام الأساسية للدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يحضر للدرس مبكراً	٤,٠٢	١,٠١
٢	يصغي لشرح المعلم	٣,٧١	١
٣	يستجيب لأسئلة الدرس	٣,٦٠	٠,٩٩
٤	يؤدي واجبات الدرس	٣,٥٨٨	١,٠٣
٥	يستعد للدرس الجديد	٣,٥٨٣	١
٦	ينفذ تعليمات الدرس	٣,٥٧	٠,٩٧
٧	يحرص على استغلال وقت الدرس	٣,٤٤	٠,٩٩
المتوسط العام للمحور: ٣,٦٤			

على الرغم من أن قيمة متوسط أداء التلاميذ أفراد عينة الدراسة نحو نماذج التفاعل الصفي حول المهام الأساسية للدرس بلغت: : ٣,٦٤ من أصل (٥)؛ إلا أن هذه القيمة ـ في رأي الباحث ـ تأتي دون مستوى الطموح، وهذه النتيجة تقترب مع النتيجة التي توصل إليها (المالكي، ١٤٢٧هـ) في دراسته، من أن التزام التلاميذ بآداب تعلم القرآن في مجال الاستعداد لدرس القرآن لم يسجل قيمة عالية حيث بلغت قيمة المتوسط (١,٧) من أصل (٣). ويشير الجدول رقم (٥) إلى أن أعلى نماذج التفاعل الصفي أداء لدى التلاميذ هما: «يحضر للدرس مبكراً» بمتوسط حسابي قدره ٤,٠٢، «يصغي لشرح المعلم» بمتوسط قدره: ٣,٧١). ويأتي بعد هذين النموذجين أربعة نماذج متقاربة في قيمة المتوسط الحسابي، وهي: «يستجيب لأسئلة الدرس» بمتوسط قدره (٣,٦٠)، «يؤدي واجبات الدرس» بمتوسط قدره: ٣,٥٨٨، «يستعد للدرس الجديد» بمتوسط قدره ٣,٥٨٤، «ينفذ تعليمات الدرس» بمتوسط قدره ٣,٥٧. وجميع هذه المتوسطات ـ على الرغم من أنها لم تسجل قيماً عالية على اعتبار أن مهام الدرس الأساسية ينبغي أن تنال تفاعلاً كبيراً من التلميذ ـ يعتقد الباحث أنها في الغالب ناتجة عن تأثير المعلمين، ولم تحدث نتيجة عن رغبة أو حرص من التلميذ نفسه، يدل على ذلك نموذج تفاعل التلميذ حول استغلال وقت الدرس؛ حيث نجد أن متوسط أداء التلاميذ حول البند «يحرص على استغلال وقت الدرس» لم تتجاوز قيمة متوسطه ٣,٤٤، وهي أقل قيمة مقارنة بالقيم الأخرى.

٢ ـ ما نماذج التفاعل الصفي حول موضوع الدرس لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية؟

تشير نتائج التحليل الإحصائي للمتوسط الحسابي إلى أن تفاعل التلاميذ حول موضوع الدرس

– وهو المحور الرئيس للدرس وأهم جانب فيه – لم تسجل قيماً إحصائية عالية؛ حيث لم تتجاوز قيمة المتوسط العام لهذا المحور ٣.٥١.

وفيما يلي قيم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتفاعل التلاميذ نحو نماذج التفاعل الصفي حول موضوع الدرس، مرتبة حسب قيمة أعلى متوسط حسابي لها (انظر الجدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦). يعرض قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد العينة لنماذج التفاعل الصفي حول موضوع الدرس مرتبة حسب قيمة أعلى متوسط لها.

م	نماذج التفاعل الصفي للتلميذ حول موضوع الدرس	المتـــــوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ينصت لتلاوة الآيات	١,٩٥	٠,٩٧
٢	ينصت لسماع الحديث	٣,٩٢	٠,٩٦
٣	ينفذ أنشطة الدرس	٣,٦٢	٠,٩٢
٤	ينجز مهام الدرس	٣,٥٣	١,٠٤
٥	يتابع جميع تفاصيل الدرس	٣,٢٧	١,١٤
٦	يسأل أثناء الدرس	٣,٢٠	١,١٦
٧	يدون نقاط الدرس	٣,٠٧	١,١٤
المتوسط العام للمحور: ٣,٥١			

يشير الجدول رقم (٦) إلى أن أعلى نماذج التفاعل الصفي أداءً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية نحو موضوع الدرس هما: «ينصت لتلاوة الآيات» بمتوسط قدره ٣,٩٥، و«ينصت لسماع الحديث» الذي جاء بمتوسط قدره ٣,٩٢. ويتضح أن أداء التلاميذ حول هذين النموذجين جاء بشكل متساو تقريباً، ويعتقد الباحث أن ذلك يعود إلى أهمية القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف في درس التربية الإسلامية؛ حيث يمثل هذان المصدران أهم ركيزة في محتوى درس التربية الإسلامية الذي لا يخلو من آية أو حديث. كما قد يعود ذلك أيضاً إلى توجيه المعلمين لتلاميذهم إلى ضرورة التفاعل مع كتاب الله تعالى وسنة رسول الله – صلى الله عليه وسلم – انطلاقاً من التوجيه الرباني نحو ذلك كما يقول تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الأعراف: ٢٠٤). ويجيء تفاعل التلاميذ في درس التربية الإسلامية نحو أنشطة الدرس ومهامه بمستوى أقل، حيث جاء النموذجان المتعلقان بتفاعل التلميذ مع أنشطة الدرس ومهامه بقيم في المتوسط الحسابي أقل من سابقيه. والنموذجان هما: «ينفذ أنشطة الدرس» وبلغت قيمة متوسطة ٣,٦٢ ، و: «ينجز مهام الدرس»؛ و بلغت قيمة متوسطة الحسابي: ٣,٥٣ ، في حين تأتي ثلاثة نماذج بقيم منخفضة، وهذه النماذج هي: «يتابع جميع تفاصيل الدرس» وبلغت قيمة متوسطة ٣,٢٧، و«يسأل أثناء الدرس» وبلغت قيمة متوسطة ٣,٢٠ ، و«يدون نقاط

الدرس» وبلغت قيمة متوسطه ٣,٠٧. ويرى الباحث أن النماذج المتعلقة بمبادرة التلاميذ كمتابعتهم للدرس، وتدوين نقاطه، وسؤال المعلم هي أقل النماذج أداءً لدى التلميذ. ويعتقد الباحث أن التلميذ في مدارسنا الابتدائية لا زال إلى الآن يعتمد على معلمه، وأن ثقافة المبادرة والسعي إلى طلب العلم والحرص عليه لا زالت غائبة عن تلميذ اليوم، وهذا ما أكده لنا الجدول رقم (٥) إذ جاء النموذج المتعلق بحرص التلميذ على استغلال الوقت أقل النماذج مستوى في أداء تفاعل التلميذ تجاه مهام الدرس الأساسية. كما توصلت إحدى الدراسات (المالكي، ١٤٢٧هـ) إلى أن متوسط تدوين التلميذ لما يفيده من ملاحظات أو توجيهات في درس القرآن الكريم بلغ صفراً. وفي كل الأحوال فإن تفاعل التلميذ – بوجه عام – نحو موضوع الدرس لم يرق إلى المستوى المأمول منه.

٣ – ما نماذج التفاعل الصفي حول نتائج الدرس لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية؟

تشير النتائج الإحصائية إلى أن نماذج التفاعل الصفي حول محور نتائج الدرس لدى تلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية لا تختلف كثيراً عن المحورين السابقين؛ فقد سجل المتوسط الحسابي لأداء التلاميذ نحو نماذج التفاعل الصفي حول نتائج الدرس قيمة قدرها: ٣,٦٢. وفيما يلي قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي حول نتائج الدرس مرتبة وفقاً لأعلى قيمة في المتوسط الحسابي (انظر الجدول رقم ٧).

الجدول رقم (٧). يعرض قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد العينة لنماذج التفاعل الصفي حول نتائج للدرس مرتبة حسب قيمة أعلى متوسط لها.

م	نماذج التفاعل الصفي للتلميذ حول نتائج الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يستجيب لنتائج التقويم والمتابعة من قبل المعلم	٣,٨١	٠,٩٢
٢	يتأثر بحوافز الدرس المادية والمعنوية	٣,٨٠	١
٣	يحرص على التفوق في درس التربية الإسلامية	٣,٦٨	١,٠٣
٤	يتشوق لدرس التربية الإسلامية	٣,٥٨	١,٠١
٥	ينافس للمستويات العليا أثناء الدرس	٣,٥٢	٣,٠٩
٦	يحرص على تطبيق ما تعلمه في الدرس	٣,٤٩	١
المتوسط العام للمحور: ٣,٦٤			

يشير الجدول رقم (٧) إلى أن أعلى نموذجين للتفاعل الصفي للتلميذ نحو نتائج الدرس هما: «يستجيب لنتائج التقويم والمتابعة من قبل المعلم»؛ والذي بلغت قيمة متوسطه ٣,٨١، و«يتأثر بحوافز الدرس المادية والمعنوية» بقيمة متوسط قدره ٣,٨٠. ويتضح من هذين النموذجين أن التلاميذ يتفاعلون مع معلميهم بفعل استخدام المعلم للتعزيز أثناء عملية التدريس كتزويد التلاميذ بعلامات الاختبار وتحفيزهم

مادياً أو معنوياً، وهذا ما يشير بوضوح – كما سبق لنا إيضاح ذلك – إلى أن تفاعل التلاميذ يعتمد بشكل كبير على أداء المعلم أثناء عملية التدريس.

ويأتي نموذجان من نماذج التفاعل الصفي بمستوى أقل من النموذجين السابقين، وهما: «يحرص على التفوق في درس التربية الإسلامية» بمتوسط قدره ٣,٦٨، و«يتشوق لدرس التربية الإسلامية» بمتوسط قدره ٣,٥٨. أما أقل نماذج التفاعل الصفي لدى التلميذ حول نتائج الدرس، فهما: «ينافس للمستويات العليا أثناء الدرس» بمتوسط قدره: ٣,٥٢ ، و«يحرص على تطبيق مما تعلمه في الدرس» بمتوسط قدره: ٣,٤٩ . ويرى الباحث أن مستوى التفاعل الصفي لدى التلاميذ حول نتائج الدرس لم يصل إلى المستوى المنشود على الرغم من ارتفاع قيم المتوسط نحو بعض البنود، ففيما يتعلق بتطبيق التلاميذ لما تعلموه في الدرس، وهو حصيلة ثمار الدرس ونتائجه، نجد أن مستوى تفاعل التلاميذ يقل عند هذا الجانب.

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الأربعة: (نوع المبنى، نوع المدرسة، عدد الطلاب في الفصل، الصف)؟

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى ما يلي:

أ) فيما يتعلق بمتغيري: (نوع المبنى، ونوع المدرسة): تسفر نتائج التحليل الإحصائي لاختبار: ت T – test عن النتائج التالية:

الجدول رقم (٨). يوضح الفروق بين متوسطات أداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي تبعاً لمتغيري: نوع المبنى، ونوع المدرسة.

نوع المبنى (حكومي، مستأجر)	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	حكومي ن =٣٥٤		مستأجر ن=٩١		ت
			م	ع	م	ع	
	٢١,٥٦	٠,٠٠٠	٧٣,٠٦	١٥,٠١	٦٨,١٣	٢٠,٠٦	٢,٥٩
نوع المدرسة تحفيظ قرآن، عامة	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	تحفيظ قرآن ن= ٩٧		عامة ن= ٣٤٨		ت
			م	ع	م	ع	
	٠,٨٩٠	٠,٣٤٦	٦٦,٦٢	١٥,٧٢	٧٣,٥٦	١٦,١٢	٣,٧٦

يشير الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ أفراد عينة الدراسة لنماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير المبنى، كما كشفت عن ذلك قيمة ت التي بلغت: ٢,٥٩ ، وذلك لصالح التلاميذ الذين ينتمون إلى مبان حكومية؛ حيث بلغت قيمة متوسط أدائهم ٧٣,٠٦، وهي قيمة تزيد بفرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ عن التلاميذ الذين ينتمون إلى مبان مستأجرة؛ والبالغ متوسط أدائهم ٦٨,١٣ ، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى أهمية المباني الحكومية في نجاح

عملية التدريس بشكل عام وتفاعل التلاميذ داخل الصف بشكل خاص، فاتساع الفصول، وتزويدها بالإمكانات اللازمة، وتهيئة المكان المناسب للتلميذ...وغيرها: جميعها عوامل مهمة في نجاح التفاعل الصفي. كما أظهرت النتائج كما يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ أفراد عينة الدراسة لنماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، حيث بلغت قيمة ت: - ٣,٧٦ وذلك لصالح التلاميذ الذين ينتمون إلى المدارس العامة؛ حيث بلغت قيمة متوسط أدائهم ٧٣,٥٦ ، وهي قيمة تزيد بفرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ عن التلاميذ الذين ينتمون إلى مدارس تحفيظ القرآن، الذين بلغ متوسط أدائهم لنماذج التفاعل الصفي ٦٦,٦٢ . وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج الدراسات الميدانية التي تؤكد تفوق مدارس تحفيظ القرآن على المدارس العامة؛ والتي من أبرزها دراسة (المالكي، ١٤٢٧هـ) التي توصلت إلى أن مستوى طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم أفضل في التزامهم بآداب تعلم القرآن من تلاميذ المدارس العامة؛ إلا أن وجود فروق لصالح تلاميذ المدارس العامة في التفاعل الصفي قد يعزى إلى بعض الاستراتيجيات، وطبيعة موقف الدرس، وتنوع مواد التربية الإسلامية في المدارس العامة، وتركيز نماذج التفاعل الصفي في مدارس تحفيظ القرآن على المهام المتعلقة بحفظ القرآن الكريم ومراجعته، ولا يدل ذلك إطلاقاً على تفوق تلاميذ المدارس العامة على تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

ب) الفروق المتعلقة بمتغيري (عدد التلاميذ في الفصل، والصف): ويمكن إيضاح نتائج التحليل الإحصائي وفقاً لاختبار تحليل التباين الأحادي One – Way NOVA كما يلي:

الجدول رقم (٩). يوضح الفروق بين متوسطات أداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي فيما يتعلق بمتغيري: عدد التلاميذ في الفصل والصف).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
عدد التلاميذ في الفصل	بين المجموعات	٢٤٢١,٢٥٧	٢	١٢١٠,٦٢٨	٤,٦٤٦	دالة
	داخل المجموعات	١١٥١٨٢,٣٤	٤٤٢	٣٦٠,٥٩٤		
	المجموع الكلي	١١٧٦٠٣,٦٠	٤٤٤	–		
الصف الدراسي	بين المجموعات	١١١٠٥,٩٤٢	٢	٥٥٥٢,٩٧١	٢٣,٠٤٧	دالة
	داخل المجموعات	١٠٦٤٩٧,٦٥	٤٤٢	٢٤٠,٩٤٥		
	المجموع الكلي	١١٧٦٠٣,٦	٤٤٤	–		

يشير الجدول رقم (٩) كما توضح نتائج التحليل الإحصائي لاختبار تحليل التباين الأحادي One – Way NOVA إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ لنماذج التفاعل

الصفي تعزى إلى متغير عدد التلاميذ في الفصل ؛ حيث بلغت قيمة ف : ٤,٤٦٤ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ولتحديد متوسط مجموعة التلاميذ الأعلى فقد استخدم الباحث اختبار Scheffe للمقارنات البعدية ، كما يوضحها الجدول رقم (١٠) :

الجدول رقم (١٠). يوضح نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمتغير عدد التلاميذ في الفصل .

متغير عدد التلاميذ في الفصل	أقل من ٢٠	من ٢٠ – ٣٠	أكثر من ٣٠
أقل من ٢٠		٥,٨٨٩٨ *	
من ٢٠ – ٣٠			
أكثر من ٣٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

يشير الجدول رقم (١٠) إلى أن الفروق بين متوسطات أداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي جاءت لصالح التلاميذ الأقل من ٢٠ تلميذ في الفصل الواحد على التلاميذ (من ٢٠ – ٣٠) ؛ حيث بلغت قيمة الفرق بين متوسط التلاميذ الذين يقل عددهم عن ٢٠ ، والتلاميذ الذين تتراوح أعدادهم بين (٢٠ – ٣٠) : ٥,٨٨٩٨ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يدل على أن عدد التلاميذ الأقل في الفصل يساعد على تحقيق تفاعل صفي أفضل في درس التربية الإسلامية.

كما يشير أيضاً الجدول رقم (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الصف الدراسي ؛ حيث بلغت قيمة ف : ٢٣,٠٤٧ ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ . ولتحديد المتوسط الأعلى فقد استخدم الباحث اختبار Scheffe للمقارنات البعدية ، كما يوضحها الجدول رقم (١١) :

الجدول رقم (١١). يوضح نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمتغير الصف الدراسي.

متغير الصف الدراسي	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
الصف الرابع		١١,١٣١٣ *	٩,٢٣٧٥ *
الصف الخامس			
الصف السادس			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

يشير الجدول رقم (١١) إلى أن الفروق بين متوسطات أداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي تبعاً لمتغير الصف الدراسي جاءت لصالح الصف الرابع ؛ حيث يؤدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تفاعلاً صفياً أفضل في درس التربية الإسلامية من تلاميذ الصف الخامس ، وتلاميذ الصف السادس ؛ حيث بلغت قيمة الفرق بين متوسط أداء تلاميذ الصف الرابع ، ومتوسط أداء تلاميذ الصف الخامس : ١١,١٣١٣ ،

وبلغت قيمة الفرق بين متوسط أداء تلاميذ الصف الرابع، ومتوسط أداء تلاميذ الصف السادس ٩,٢٣٧٥ وهاتان القيمتان دالتان إحصائياً عند ٠,٠٥ وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي توصلت إليها دراسة (المالكي، ١٤٢٧هـ) التي توصلت إلى أن تلاميذ لصف الرابع الابتدائي وتلاميذ الصف الخامس الابتدائي أفضل من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الالتزام بآداب تعلم القرآن الكريم.

٥ – ما أهم المتغيرات المستقلة التي تفسر أكبر قدر ممكن من تباين أفراد العينة الكلي لنماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية؟

تشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الانحدار لمتعدد Multiple Regression، ومعامل التحديد R square إلى النتائج التي يوضحها الجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٢). يوضح أهم المتغيرات المستقلة التي تفسر أكبر قدر ممكن من التباين المشترك لأفراد العينة الكلي لنماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد R	معامل التحديد R square
الصف	٠,٢٤١	٠,٠٥٦
الصف، ونوع المدرسة	٠,٢٢٩	٠,٠٨٩
الصف، ونوع المدرسة، ونوع المبنى	٠,٣٦٩	٠,١٣٦

يوضح الجدول رقم (١٢) أن تباين أداء التلاميذ نحو نماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية يعزى إلى متغير الصف الدراسي؛ حيث يفسر هذا المتغير ما مقداره ٠,٠٥٦ من كمية التباين المشروح، وهذا معناه أن أداء عينة الدراسة وفقاً لصفوفهم الدراسية (الرابع، والخامس، والسادس) يفسر مجتمعاً ٠,٠٥٦؛ في حين يفسر أداء عينة الدراسة وفقاً لصفوفهم الدراسية، ونوع المدرسة (تحفيظ قرآن، وعامة): ٠,٠٨٩ من كمية التباين الكلي. ويفسر أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية لنماذج التفاعل الصفي في درس التربية الإسلامية وفقاً لمتغيرات الصف، ونوع المدرسة، ونوع المبنى (حكومي، ومستأجر): ٠,١٣٦ من كمية التباين الكلي. ولم يظهر تأثير لمتغير عدد التلاميذ في الفصل على التباين الكلي. وهذا يفيد أن أهم المتغيرات وأكثرها تأثيراً هو متغير الصف الدراسي (الرابع، والخامس، والسادس) يليه متغير نوع المدرسة (تحفيظ القرآن، وعامة)، ثم متغير نوع المبني (الحكومي والمستأجر). وعلى الرغم من أن النتيجة تشير إلى تأثير هذه المتغيرات الثلاثة على تباين أداء التلاميذ إلا أن انخفاض قيمة معامل التحديد ٠,١٣٦ يشير إلى وجود متغيرات أخرى تؤثر في تباين أفراد عينة الدراسة. وعلى الرغم من هذا الانخفاض إلا أن الباحث يعتقد أنها قيمة معقولة نظراً لكبر حجم عينة الدراسة.

ملخص لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن تلخيص نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها على النحو التالي:

أولاً: نتائج الدراسة

أسفرت الدراسة الحالية عن عدد من النتائج المهمة يمكن توضيحها على النحو التالي:

١ – أفضل أداء لنماذج التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية – وفقاً لمتوسط أدائهم لهذه النماذج – هي: الحضور المبكر للدرس، والإنصات لتلاوة الآيات، والإنصات لسماع الأحاديث، والاستجابة لنتائج التقويم والمتابعة من قبل المعلم، والتأثر بحوافز الدرس المادية والمعنوية. وأقل أداء لهذه النماذج: **تدوين نقاط الدرس، والسؤال أثناء الدرس**، ومتابعة تفاصيل الدرس، والحرص على استغلال وقت الدرس، **والحرص على تطبيق ما تعلمه التلميذ** في الدرس.

٢ – متوسط أداء التلاميذ لنماذج التفاعل الصفي **حول موضوع الدرس**، أقل من متوسط أدائهم لنماذج التفاعل الصفي حول: المهام الأساسية للدرس، ونتائج الدرس.

٣ – التفاعل الصفي لدى التلاميذ في درس التربية الإسلامية في **المدارس الحكومية أفضل من تفاعلهم الصفي في المدارس المستأجرة.**

٤ – التفاعل الصفي لدى التلاميذ في درس التربية الإسلامية في الفصول التي يقل عدد تلاميذها عن ٢٠ تلميذا، أفضل من التفاعل الصفي للفصول التي يزيد عدد تلاميذها عن ٢٠ تلميذا.

٥ – التفاعل الصفي لدى التلاميذ في درس التربية الإسلامية في **الصف الرابع الابتدائي أفضل من التفاعل الصفي لدى التلاميذ في الصفين الخامس والسادس الابتدائي.** ومتغير الصف الدراسي يعد من أهم وأبرز المتغيرات التي تفسر أكبر قدر ممكن من التباين المشروح لأفراد عينة الدراسة.

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن للباحث أن يقدم التوصيات التالية:

١- تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس القائمة على الحوار والتفاعل، والتدريس القائم على الممارسة والعمل، وتعزيز دور الأنشطة الصفية داخل الصفوف الدراسية.

٢- مراجعة جميع فعاليات التدريس في التربية الإسلامية بشكل عام على النحو الذي يعزز ارتباط التلميذ بموضوع الدرس، وتحقيق تفاعله الأمثل؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من موضوع الدرس، وإفادة التلميذ منه.

٣- سرعة التوسع في المدارس الحكومية، وتقليص أعداد التلاميذ في الفصول قدر الإمكان؛ لما لهما من تأثير إيجابي على التفاعل الصفي للتلميذ في درس التربية الإسلامية.

٤- تطوير تدريس التربية الإسلامية المعاصر في ضوء النظريات النفسية ، وبخاصة النظريات التي تركز على المراحل العمرية للمتعلم.

ثالثًا: مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث ما يلي :

١- إجراء دراسات ميدانية عن أشكال ونماذج التفاعل الصفي الأخرى في درس التربية الإسلامية.

٢- إجراء دراسة عن تحليل محتوى مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء نماذج التفاعل الصفي.

٣- إجراء دراسات حول سيكولوجية التعلم لدى تلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية.

ملحق الدراسة

مقياس نماذج التفاعل الصفي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية في درس التربية الإسلامية

نوع المبنى: ( ) حكومي.   ( ) مستأجر.

نوع المدرسة: ( ) تحفيظ قرآن.   ( ) عامة.

عدد الطلاب في الفصل: ( ) أقل من ٢٠ ( ) من ٢٠ – ٣٠ ( ) أكثر من ٣٠.

الصف: ( ) الرابع ( ) الخامس ( ) السادس.

اسم التلميذ:..........................المدرسة:...........................الفصل:............

محاور المقياس	م	نماذج التفاعل الصفي	مستوى أداء التلميذ لها				
			عال جداً	عال	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
المحور الأول: تفاعل التلميذ حول المهام الأساسية للدرس	١	يحضر للدرس مبكراً.					
	٢	يستعد للدرس الجديد.					
	٣	يحرص على استغلال وقت الدرس.					
	٤	يؤدي واجبات الدرس.					
	٥	يستجيب لأسئلة الدرس.					
	٦	ينفذ تعليمات الدرس.					
	٧	يصغي لشرح المعلم.					
المحور الثاني: تفاعل التلميذ حول فعاليات الدرس	٨	ينفذ أنشطة الدرس.					
	٩	يسأل أثناء الدرس.					
	١٠	ينصت لتلاوة الآيات.					
	١١	ينصت لسماع الحديث.					
	١٢	ينجز مهام الدرس.					
	١٣	يدون نقاط الدرس.					
	١٤	يتابع جميع تفاصيل الدرس.					
المحور الثالث: تفاعل التلميذ حول نتائج الدرس	١٥	ينافس للمستويات العليا أثناء الدرس.					
	١٦	يتأثر بحوافز الدرس المادية أو المعنوية.					
	١٧	يحرص على التفوق في التربية الإسلامية.					
	١٨	يتشوق لدرس التربية الإسلامية.					
	١٩	يحرص على تطبيق ما تعلمه في الدرس.					
	٢٠	يستجيب لنتائج التقويم والمتابعة من قبل المعلم.					

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عراد، صالح بن علي وخوجلي، هشام بن عثمان. «التفاعل الصفي لطلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع مقرر أصول التربية الإسلامية». *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، ٧ (٢). (١٤٢٧هـ). ص ص: ٢٠٩ – ٢٦٠.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م.

جان، محمد صالح بن علي. *المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس*. الطائف: دار الطرفين، ١٤١٩هـ.

الجلاد، زكي ماجد. «أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات». *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، ١٩(٢). (١٤٢٨هـ). ص ص: ٥٦ – ١٠٤.

جمل، محمد جهاد. *تعميق عمليتي التعليم والتعلم*. العين – الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

حسن، أحمد خليل محمد. «أثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء». *مجلة رسالة الخليج العربي*، ٤ (١١). (١٤٠٤هـ). ص ص: ٥٥ – ٨٩.

حمدان، محمد زياد. *أساليب التدريس: أنواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها*. سلسلة التربية الحديثة. الكتاب السادس عشر، الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ.

ـــــــــــ، *التدريس المعاصر تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه*. عمان – الأردن: دار التربية الحديثة، ١٤٠٨هـ.

ـــــــــــ، *التنفيذ العلمي للتدريس بمفاهيم تقنية وتربوية حديثة*. سلسلة التربية الحديثة ٢٣، الأردن – عمان: دار التربية الحديثة، ١٤٠٥هـ.

الخليفة، حسن جعفر وهاشم، كمال الدين محمد. *فصول في تدريس التربية الإسلامية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

راشد، علي محيي الدين وآخرون. *مهارات التدريس*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠م.

زيتون؛ حسن حسين. *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٢٥هـ.

ـــــــــــ، *نموذج رحلة التدريس: رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا*.

القاهرة: عالم الكتب، ١٤٢٤هـ.

الشافعي، إبـــراهيم محمـــد. *التربية الإسلامية وطرق تدريسها*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٤هـ.

طه، فرج عبد القادر وآخـــرون. معجم *علم النفس والتحليل النفسي*. بيروت: دار النهضة العربية، د.ت.

عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي: مفهـومه أدواتـه، أساليـــبه*.الأردن: دار الفكـر للنشـر والتوزيع، ١٩٩٢م.

العرفج، عبد الإله بن حســين. «التفاعل في التعليم الجامعي عبر الإنترنت من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء: المحاور الأربعة». *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية أ*: (٨) ١. (١٤٢٨هـ). ص ص ١٧٧ – ٢٢٧.

العساف، صالح بـــن حمـــد. *المدخل إلى البحـث في العـــلوم السلوكية*. الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ.

فان دالين، ديوبولدب. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

قنديل، يس عبـــد الـــرحمن. *التدريس وإعداد المعلم*. الرياض: دار النشر الدولي، ١٤٢١هـ.

اللقاني، أحمد حسين وسليمان، فارعة حســـن محمـــد. *التدريس الفعال*. القاهرة: عالم الكتب، د.ت.

المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد. *آداب تعلم القرآن لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وعلاقتها بمستوى تحصيلهم في مقرر القرآن الكريم*. الرياض: جامعة الملك سعود: مركز بحوث كلية التربية، ١٤٢٧هـ.

ـــــــــ، *مهارات التربية الإسلامية*. قطر: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، مركز البحوث والدراسات، سلسلة كتاب الأمة، السنة (٢٥): العدد ١٠٦، (١٤٢٦هـ).

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخلـــيج. *دراسة لتطوير تدريس التربية الإسلامية في دول الخليج*. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٤٠٤هـ.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. لبنـان – بيروت: دار الفكـر للطباعـة والنشـر والتوزيع، ١٤٠٣هـ.

المفدى، صالح بن سليمان بـــن عبـــد العزيـــز. *أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، (١٤٠٩هـ).

نشواتي، عبد المجيـــد. *علم النفس التربوي*. بيروت – لبنان: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٣هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Chin, Christine. Classroom Interaction in Science: Teacher Guestioning and Feedback to Students Responses. *International Journal of Science Education*: (28) 11. (2006), p p: 1315 – 1346.

Kool, Tom. Parallel Activities in the Classroom. *Language and Education*: (21) 6. (2007), p p: 487 – 501. EJ789242.

Kovalainen, Minna & Kumpulainen, Kristinam. The Social Construction of Participation in an Elementary Classroom Community . *International Journal of Educational Research*: (46) 3 – 4. (2007), p p: 141 – 158. EJ783167.

Margutti, Piera . « Are you Human Beings ? « Order and Knowledge Construction through Questioning in Primary Classroom Interaction. Linguistics and Education: *An International Research Journal*: (17) 4. (2006), P P: 313 – 346. EJ759693.

Maroni, Barbara , Gnisci, Augusto & Pontecorvo, Clotilde . Turn – Taking in Classroom Interactions: Overlapping , Interruptions and Pauses in Primary School. – *European Journal of Psychology of Education*: (23) 1. (2008), P P: 59 – 76. EJ 788667.

Ritter, Janice Toterhi & Hancock, Dawson R. Exploring the Relationship between Certification Sources, Experience Levels, and Classroom Management Orientations of Classroom Teachers. Teacher and Teacher Education: *An International Journal of Research and studies*: (23) 7. (2007), P P: 1206 – 1216. EJ770307.

Robinson, Carole F & Kakela, Peter, J. Creating a space to Learn: A Classroom of Fun, Interaction , and Trust. *College Teaching*: (54)1. (2006), P P: 202 – 206. EJ744365.

Wells, Gordon & Arauz, Rebeca Mejia. Dialogue in the Classroom. *Journal of the Learning Sciences.* (15) 3, (2006).

Paradigms of Class Interaction at Primary Stage Students in Islamic Education Lesson

Abdul Rahman bin Abdullah bin Mohammed Al – Maliki
Department of curricula and teaching methods
Um Al – Qura University
Mecca , Kingdom of Saudi Arabia, P.O Box:56488
E-mail:almathili@yahoo.com
(Received 20/8/1429H; accepted for publication 28/5/1430H.)

Key word: Class Interaction, primary stage , students , Islamic, education ,higher Classes.
Abstract. Current study aims to identify Paradigms of Class Interaction at primary stage students in Islamic education lesson. The researcher used descriptive approach, and has been applied to 445 students in primary stage in the city of Mecca, the study found that the early presence of lesson, the listening to Quraan and Hadith, and the responding to the result of Teacher Evaluation: are the best Paradigms of Class Interaction The student's performance, and the writing of lesson points , the question during the lesson, the details follow – up of the lesson, the Keenness for the use of the time, and the application of what the student learned the lesson: are less Paradigms of Class Interaction of student performance. The study reached that the Class Interaction of students in the Islamic education lesson in Governmental schools better than their interaction in the Leasehold schools, and their interaction in the classroom, which number less than 20 students is better than seasons with more than about 20 students, and Class Interaction of fourth grade students a better Class Interaction of students fifth and sixth grades. The researcher concluded his study a number of recommendations and proposals.

واقع ممارسة مشرف التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية كما يراها طلاب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود(*)

عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين

أستاذ مشارك ، قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض ، المملكة العربية السعودية

E-mail: babtain@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٢٩/١٠/١٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/٥/٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية. الزيارة الإشرافية ، الزيارة الصفية ، التربية الميدانية ، مشرف التربية الميدانية ، الطالب المعلم ، المداولة الإشرافية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية للزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود ، وكذلك التعرف على درجة اختلاف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية للزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغيرات الدراسة ، وبلغ مجتمع الدراسة (١٩٢) طالباً ، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي :

١ – أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون مهامهم (قبل ، أثناء ، بعد) الزيارة الإشرافية الصفية بدرجة كبيرة جداً وكبيرة من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية مهامهم (قبل ، بعد) الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير القسم الأكاديمي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد مجتمع الدراسة حول ممارسة مشرفي التربية الميدانية مهامهم (أثناء الزيارة الإشرافية الصفية) باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة باختلاف متغير المعدل التراكمي فيما يتعلق بجميع محاور الدراسة الثلاثة (قبل ، أثناء ، بعد) الزيارة الإشرافية الصفية.

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية مهامهم (قبل الزيارة الإشرافية الصفية) باختلاف متغير المرحلة التعليمية. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد مجتمع الدراسة حول ممارسة مشرفي التربية الميدانية مهامهم (أثناء ، بعد) الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المرحلة التعليمية.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية ، وضع الباحث عدداً من التوصيات.

(*) أجريت هذه الدراسة بدعم من مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود.

المقدمة

يعد الإشراف التربوي من أهم مقومات العملية التعليمية، فهو يشمل العناصر الأساسية لها. وهو أحد أهم أساليب تطوير العملية التعليمية التعلمية، و من أهم أهدافه رفع مستوى العملية التدريسية، والعمل على تحسينها لدى المعلم، وكذلك تطوير أساليب التدريس لأجل رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

ويهدف الإشراف التربوي إلى تحقيق هدف رئيس واحد هو تحسين عملية التدريس بهدف تحسين التحصيل الدراسي للطلاب (ديراني، ١٩٩٥م، ص٣١١).

والممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي أثناء عمله مع المعلم تكون مبنية أساساً على التخطيط للمداولات الإشرافية والملاحظة الصفية والتغذية الراجعة من خلال المداولات الإشرافية، وتهدف هذه الممارسات إلى تحسين أداء المعلم الصفي وتطويره بما ينعكس إيجاباً على الحصيلة العلمية للمتعلمين وتنمية شخصياتهم (Acheson and Gall, 1980, p12).

وتقوم كليات التربية بمهمة إعداد المعلم في ثلاثة جوانب رئيسية وهي: الجانب العلمي التخصصي (الأكاديمي)، والجانب المهني (التربوي)، والجانب الثقافي. وهذه الجوانب أساسية في عملية إعداد المعلم وفي غاية الأهمية له، لكي يؤدي دوره في العملية التدريسية على الوجه المطلوب أثناء تدريبه في التربية الميدانية وبعد تخرجه. ويمثل التدريب الميداني بالنسبة لبرنامج الطالب المعلم عنصراً أصيلاً وأساسياً ومهماً في الإعداد لمهنة التدريس مستقبلاً (Hopkins and Moore, p 79).

وعليه فإن الطالب المعلم يحتاج إلى مشرف التربية الميدانية خلال تدريبه قبل تخرجه من كلية التربية، لما له من دور هام وكبير في مساعدة الطالب المعلم على كسب خبرات متعددة ومتنوعة في مجال مهنة التدريس، ويقوم مشرف التربية الميدانية بمهام كثيرة تجاه الطالب المعلم منها، يوجهه ويرشده ويشرف عليه حتى يتقن أساليب التعامل مع الطلاب ويزداد خبرة بمهنة التعليم، والأمر المهم في عملية التربية والتعليم هو تنفيذ المنهج وطريقة هذا التنفيذ، مما يؤكد أهمية وجود المشرف المؤهل تربوياً باعتباره وسيلة من الوسائل الفعالة في النهوض بالتعليم، وإعداد الطلاب المتدربين مهنياً (السويدي، ١٩٩٢م، ص١٦).

ولكي يقوم مشرف التربية الميدانية بتقويم الطالب المعلم أثناء تدريبه في مقرر التربية الميدانية عليه استخدام عدة أساليب من أساليب الإشراف التربوي، من ضمنها أسلوب الزيارة الصفية الذي يعد من أقدم الأساليب الإشرافية، وهذه الزيارة لها نفع كبير في تحسين العملية التعليمية ؛ منهجاً ومعلماً وتقويماً وطريقةً (الإبراهيم، ٢٠٠٢م، ص١٠٩).

وتعتبر الزيارة الصفية الوسيلة الوحيدة لجمع

بيانات موضوعية صادقة عن العملية التعليمية كأن يرى المشرف المعلم كيف يعلم، وكيف يستخدم الوسائل والأساليب ويوظفها لخدمة المنهج، وكيف يتعامل مع الطلاب، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلم وتعيق عمله لمناقشتها معاً (ديراني، ١٩٩٥، ص٣١١).

وتهدف الملاحظة المباشرة التي يقوم بها المشرف في متابعة الطالب المعلم أثناء تدريسه الفعلي داخل حجرة الدراسة إلى تحسين العملية التدريسية وتطويرها (Hopkins and Moore, 1993, p80).

وتختلف الأساليب الإشرافية التي يمارسها مشرف التربية الميدانية في تقويم الطالب المعلم، إلا أن الزيارات الصفية التي يقوم بها للمعلم تعتبر من أهم هذه الأساليب؛ لأنه يمكن من خلالها التعرف على قدرات المعلم واحتياجاته، مما يعين على رفع قدراته المعرفية والمهنية، وتحديد احتياجاته ومن ثم السعي لتحقيقها (العنزي، ١٤٢٣هـ، ص٣).

ويتم الاتفاق بين المشرف التربوي والمعلم على جميع الترتيبات الخاصة بالزيارة الإشرافية الصفية من حيث المدة الزمنية التي يقضيها المشرف في عملية الملاحظة الصفية للمعلم، وتحديد يوم الزيارة ووقتها، وكل الأمور الأخرى المتعلقة بالزيارة الصفية (Daresh, 1989, p53).

ولأهمية أسلوب الزيارة الصفية في تقويم الطالب المعلم أثناء تدريبه في مقرر التربية الميدانية والحاجة إلى دراسته، فإن معرفة واقع ممارسة مشرف التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية، كما يراه طلاب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، أصبح موضوعاً جديراً بالدراسة والبحث العلمي.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على واقع ممارسة المشرف لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية أثناء إشرافه على طلاب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، واختلاف درجة تلك الممارسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (القسم الأكاديمي، المعدل التراكمي، المرحلة التعليمية، نصاب الطالب المعلم).

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – التعرف على درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية للزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢ – التعرف على درجة اختلاف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية للزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغيرات الدراسة (القسم الأكاديمي، المعدل التراكمي، المرحلة التعليمية، نصاب الطالب المعلم).

٣ – التوصل إلى توصيات قد تساعد في تحسين الزيارة الإشرافية الصفية لمشرفي التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة

١ – تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات الميدانية – حسب علم الباحث – التي تناولت ممارسة مشرفي التربية الميدانية للزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية، كدراسة مستقلة على مستوى المملكة العربية السعودية.

٢ – تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية (المعلم) عضو هيئة التدريس الذي يعتبر من أهم ركائز العملية التعليمية في الجامعة.

٣ – كونها دراسة ميدانية تسعى لمعرفة الواقع الفعلي لدرجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية للزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية.

٤ – يتوقع الباحث أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج علمية يستفاد منها في تحسين الزيارة الإشرافية الصفية لدى مشرفي التربية الميدانية وتطويرها على مستوى التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.

٥ – تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس مستوى الزيارة الإشرافية الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ – ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٢ – ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم قبل الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٣ – ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم أثناء الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٤ – ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم بعد الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٥ – هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير القسم الأكاديمي؟

٦ – هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المعدل التراكمي؟

٧ – هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المرحلة التعليمية؟

٨ – هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير نصاب الطالب المعلم؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد أجريت الدراسة خلال العام الدراسي الجامعي١٤٢٧/١٤٢٨هـ.

كما اقتصرت هذه الدراسة على ممارسة مشرف التربية الميدانية لمهامه قبل الزيارة الصفية وأثناءها وبعدها كما يراها طلاب التربية الميدانية بكلية التربية، وقد شملت الدراسة جميع الأقسام في الكلية التي تمنح درجة البكالوريوس.

مصطلحات الدراسة

١ – الزيارة الإشرافية الصفية

يقصد بها أن يقوم المشرف التربوي بزيارة المعلم في غرفة الدرس، أثناء قيامه بالنشاط التدريسي، لملاحظة أدائه الصفي، من أجل تقويم هذا الأداء (بهدف التطوير) أو تقييمه (بهدف الحكم عليه) (السعود، ١٤٢٨هـ، ص ٢٩٢) ويقصد بها في هذه الدراسة قيام مشرف الكلية بالحضور مع الطالب المعلم داخل غرفة الصف الدراسي أثناء قيامه بعملية التدريس، ويسجل المشرف ملاحظاته عن الطالب المعلم حول تفاعله الصفي مع طلابه، وتقويم أدائه التدريسي من أجل تحسين أداء الطالب المعلم وتطويره لإعداده لمهنة التدريس.

٢ – مشرف التربية الميدانية

هو عضو هيئة التدريس ويحمل درجة الدكتوراه، ويكون متخصصاً بالمادة العلمية التي يشرف عليها وطرق تدريسها، ويقوم بمهمة الإشراف على الطلاب المعلمين في مجال تخصصه، ويتابعهم من خلال الزيارة الإشرافية الصفية، ويسعى إلى تطوير كفاياتهم التدريسية أثناء فترة التدريب في مقرر التربية الميدانية.

٣ – الطالب المعلم

هو طالب كلية التربية يدرس في المستوى الثامن ومسجل في مقرر التربية الميدانية، ويقوم بعملية التدريس في إحدى المدارس الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم تحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

٤ – التربية الميدانية

هي مقرر إجباري يتم من خلالها تدريب طلاب المستوى الثامن في كلية التربية على مهارات التدريس في مجال تخصصهم لمدة فصل دراسي في إحدى المراحل

الدراسية في التعليم العام تحت إشراف أحد المشرفين من كلية التربية.

٥ – المداولة الإشرافية

هي مقابلة بين شخصين (المشرف التربوي والمعلم) لهما اهتمام متساو في تحسين الموقف الصفي، حيث إن آراء كل منهما وأفكاره وحقائقه ضرورية لتكملة الصورة عن هذا الموقف (السعود، ١٤٢٨هـ، ص ٢٦٩).

ويقصد بها في هذه الدراسة اجتماع مصغر بين مشرف التربية الميدانية والطالب المعلم يعقد قبل أو بعد الزيارة الإشرافية الصفية من أجل مناقشة الموقف التعليمي في حجرة الدراسة، بهدف تحسين أداء الطالب المعلم التعليمي ورفع كفاءته.

الدراسات السابقة

استعرض الباحث في هذا الجزء أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

١ – دراسة وايلز (wiles, 1976) التي هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين في زيارة المشرف التربوي، وكذلك العملية الإشرافية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمين أفراد عينة الدراسة لا يرغبون في زيارة المشرف التربوي، ويتضايقون من عملية الإشراف التربوي وغير مقتنعين بها، حيث قال (١,٥٪) أي حوالي (٣٨) معلماً فقط من عينة الدراسة التي بلغ عددها (٢٥٠٠) معلم، إن لديهم الرغبة في الاستفادة من خبرات المشرفين التربويين، في حين أن بقية أفراد عينة الدراسة أبدت عدم رغبتها في التعامل مع المشرفين التربويين، أي أنهم لا يرغبون أن يشرف عليهم مشرف تربوي.

٢ – وقد لخص جولدهمر وكراجوسكي (Goldhammer and Krajewski, 1981) مراحل الإشراف العيادي على النحو التالي:

١ – اجتماع قبل الزيارة الصفية.

٢ – زيارة الصف وملاحظة عملية التدريس.

٣ – تحليل التدريس.

٤ – مداولة إشرافية.

٥ – تحليل ما بعد المداولة الإشرافية.

٣ – توصل فاندر فنتر (Vander Venter, 1983) في دراسته التي أجراها في ولاية إنديانا في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة من المعلمين والمشرفين التربويين، إلى أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة من المعلمين أكدوا أنهم لم يحصلوا على أي مساعدة من قبل المشرفين التربويين لتطوير مهاراتهم التدريسية في حين يرى أغلب أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين أنهم قادرون على تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين من خلال عملية تقويم أداء المعلمين التي يقوم بها المشرفون التربويون.

٤ – ويشير راليز وهايسمث (Rallis and Highsmeth, 1986) إلى المشكلات التي يعاني منها المشرف التربوي في ميدان التعليم، وهي: يعاني

المشرف التربوي من قلة الوقت المخصص للعملية الإشرافية الفنية التي تعتبر جزءًا من أهم مهامه الأساسية، وانشغاله بكثرة الأعمال الإدارية التي يقوم بها أثناء عمله اليومي، ويعاني المشرف التربوي من نقص في مهارات الاتصال الفعالة بالمعلمين والمديرين وغيرهم من أفراد العملية التعليمية، وعدم اختيار المشرف التربوي أداة الملاحظة المناسبة لتقويم المعلم أثناء قيامه بالعملية التدريسية، ويرى المعلمون أفراد عينة الدراسة أن زيارة المشرفين التربويين لهم ما هي إلا جزء من عملية تقويمهم، أي جزء من عملهم المطلوب تأديته، وليس هدف الزيارة الإشرافية توجيه المعلم وتطوير أدائه التدريسي، وعدم رغبة المعلمين بالعملية الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي.

٥ - دراسة السويدي (١٩٩٢م) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور مشرف التربية الميدانية، وذلك من خلال المهام التي يجب أن يمارسها أثناء قيامه بعملية الإشراف بمراحلها المختلفة من وجهة نظر المشرفين والطلاب المعلمين. وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: أن البنود التالية حصلت على أعلى الدرجات من حيث ممارسة مشرف التربية الميدانية لأدواره المختلفة في مرحلة (قبل التدريس) لدى عينة الطلاب المعلمين (ذكور وإناث)، وهي: يعقد اجتماعات توجيهية للطلبة لمناقشة سير العمل، يناقش مع الطلبة مفهوم التربية الميدانية وأهميتها وأهدافها، يكون قدوة للطلبة على الالتزام بأنظمة المدرسة، يوفر للطلبة الكتب الدراسية، يوضح للطلبة المهارات اللازمة لمرحلة التدريس.

وأما البنود التي حصلت على أعلى الدرجات في مرحلة «أثناء التدريس»، فهي: يحضر مع الطلبة أثناء تدريسهم داخل الصفوف بالمدارس، يزود الطلبة بمقترحات لتحسين أدائهم، يرشد الطلبة إلى كيفية مواجهة المواقف الصعبة أثناء التدريس. وأما البنود التي حصلت على أعلى الدرجات في مرحلة «بعد التدريس»، فهي: يناقش مع الطلبة الملاحظات التدريسية بعد قيامهم بالتدريس، يعرض ملاحظاته عن شخصية الطالب المعلم أثناء التدريس للمناقشة مع المجموعة، يناقش الملاحظات حول إدارة الصف بعد انتهاء الطالب المعلم من التدريس.

٦ - دراسة ديراني (١٩٩٥م) التي هدفت إلى التعرف على درجة التزام المشرف التربوي بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون في الأردن. وكان من أهم نتائجها ما يلي: أن تصورات المعلمين لالتزام المشرفين بالأصول والقواعد التي يجب مراعاتها قبل قيام المشرف التربوي بالزيارة الصفية للمعلم كانت متدنية، بينما كانت تصورات المشرفين لدرجة التزامهم بها عالية. وقد أشار المعلمون أثناء الزيارة الصفية إلى أن المشرفين التربويين يقاطعونهم أثناء الشرح، ويقومون بجمع ملاحظاتهم عن الزيارة الصفية خلال الحصة الدراسية، ويصححون أخطاء المعلمين أمام الطلبة، إذ إن درجة تصوراتهم لقيام

المشرفين بها كانت عالية. أما درجة تصورات المعلمين فهي عالية بالنسبة لالتزام المشرفين التربويين بعقد لقاء معهم بعد الانتهاء من الزيارة الصفية ؛ ليناقش فيه المشرف مع المعلم ما تم جمعه من ملاحظات أثناء الزيارة الصفية ، كما كانت متوسطة بالنسبة لقيام المشرف باقتراح استراتيجيات بديلة لكي يحسن المعلم تدريسه.

٧ – **دراسة العتزي** (١٤٢٣هـ) التي هدفت إلى التعرف على تحديد مستوى تحقق أهداف الزيارة الصفية ، وواقع الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة قبل وأثناء وبعد الزيارة الصفية للمعلم من وجهة نظر كل من مديري المدارس المتوسطة ومعلميها. وكان من أهم نتائجها ما يلي : يرى مديرو المدارس المتوسطة تحقق أهداف الزيارة الصفية بنسبة (٨٣٪) ، بينما يرى المعلمون أن التحقق بنسبة (٧٤٪). ويمارس مديرو المدارس إجراءات ما قبل الزيارة الصفية من وجهة نظرهم بنسبة (٨١٪) ، في حين أن المعلمين ينظرون لممارستهم لهذه الإجراءات بنسبة (٧٣٪). ويمارس مديرو المدارس إجراءات أثناء الزيارة الصفية من وجهة نظرهم بنسبة (٨٤) ، بينما ينظر المعلمون لهذه الممارسات على أنها تتحقق بنسبة (٧٨٪). ويمارس مديرو المدارس إجراءات ما بعد الزيارة الصفية من وجهة نظرهم بنسبة (٩٢٪) ، بينما ينظر المعلمون لممارسة مدير المدرسة لهذه الإجراءات بنسبة (٨١٪).

٨ – **دراسة الخميس** (٢٠٠٤م) التي هدفت إلى التعرف على تقويم أداء المشرف الخارجي على طلبة التربية العملية من خلال تحديد مدى قيامه بالمهام والأنشطة التي يجب أن يمارسها أثناء قيامه بعملية الإشراف المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن أداء المشرف الخارجي على طلبة التربية العملية في كلية التربية – جامعة الكويت جيد بشكل عام (بنسبة ٨١٪) فالغالبية لديهم إلمام كاف في المواد العلمية ويعملون على إكساب الطلبة المتدربين الخبرات والكفايات التعليمية الضرورية لقيامهم بعملية التدريس بالإضافة إلى المتابعة والملاحظة المستمرة للطلبة مع مناقشتهم حول إيجابيات وسلبيات تدريسهم وتشجيعهم على استخدام طرق تدريس متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة لتعينهم على تحقيق الأهداف الخاصة للمادة. وانخفاض مستوى التوجيه في التخصصات التالية : آداب وعلوم ورياضيات واللغة الإنجليزية.

٩ – **دراسة طلافحة** (١٤٢٤هـ) تهدف هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية الميدانية بكلية المعلمين بتبوك ، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

– أجاب ٩٣٪ من الطلاب بأن المشرفين لم يتهاونوا معهم في أداء واجباتهم نحوهم.

– أجاب ٩٠٪ من الطلاب أن المشرفين اطلعوا على نماذج تقويم أداء المتدربين الأسبوعية والنهائية ، وأنهم عاملوهم بلطف وإنسانية ، وأنهم استفادوا من إشرافهم وتوجيهاتهم بصورة كافية.

– أجاب ٨٩٪ من الطلاب أن المشرفين كانوا يناقشونهم بعد نهاية الزيارة الصفية.

– أجاب ٨١ ٪ من الطلاب بأن المشرفين كانوا يتدخلون في أثناء أداء المتدرب للدرس بصورة لا تخل بموقفه أمام الطلاب.

– أجاب ٦٥ ٪ من الطلاب بأن المشرف ساعد المتدرب في حل بعض المشكلات التي واجهته.

– قال ٥٧ ٪ من الطلاب إن المشرفين كانوا يشجعون المتدربين عندما يرون منهم أداءً جيداً ويحثونهم على تطوير مهاراتهم التدريسية.

– ذكر ٣٤ ٪ من الطلاب أن المشرفين يطّلعون على دفاتر تحضير الدروس في كل زيارة يقومون بها للمتدربين في المدارس.

١٠ – دراسة العتيبي (١٤٢٦هـ) التي هدفت إلى معرفة مدى أهمية، وممارسة متطلبات الزيارة الصفية كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون بمحافظة الأحساء، ومدى الاختلاف فيما بينهم حول تطبيق هذه المتطلبات وأهميتها. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– أن المتطلبات التي يمارسها المشرف التربوي (قبل، وأثناء، وبعد) الزيارة الصفية مهمة جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

– أن هذه المتطلبات تمارس من قبل المشرف التربوي في الغالب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

– أن المتطلبات التي يمارسها المشرف التربوي (قبل، وأثناء، وبعد) الزيارة الصفية مهمة جداً من وجهة نظر المعلمين.

– أن متطلبات الزيارة الصفية (قبل، وأثناء، وبعد) تنفيذها تمارس من قبل المشرفين التربويين في بعض الأحيان من وجهة نظر المعلمين.

– توضيح الغرض من الزيارة الصفية للمعلم.

– تجنب توجيه أي نقد للمعلم أمام الطلاب.

– رفع الروح المعنوية للمعلم بعد الزيارة بذكر النواحي الإيجابية لديه.

– الاطلاع على دفتر إعداد دروس المعلم للتأكد من تطبيق خطوات إعداد الدروس وفق الأسس التربوية.

١١ – دراسة القحطاني (١٤٢٨هـ) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلمين من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين بالمدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة القويعية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن الممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلمين قبل الزيارة الصفية، وأثناءها، وبعدها، تتم بدرجة متوسطة من وجهة نظر المديرين والمعلمين أفراد عينة الدراسة.

– إن إسهام الزيارات الإشرافية الصفية في رفع أداء المعلم تتم بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة نحو درجة إسهام الزيارات الإشرافية في رفع أداء المعلم، تبعاً لمتغير الوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة.

– يطلع المشرف التربوي على دفتر تحضير الدروس.

– يشعر المعلم بالاحترام والتقدير.

– يوضح المشرف التربوي للمعلم أهمية الزيارة الصفية.

– يتجنب المشرف التربوي التدخل أثناء سير الدرس.

– يعقد المشرف التربوي اجتماعاً مع المعلم بعد الزيارة الإشرافية مباشرةً.

١٢ – دراسة العبادي (١٤٢٨هـ) تهدف هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية لإعداد المعلم في كلية التربية بعبري في سلطنة عمان من وجهة نظر الطالبات المعلمات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يقوم مشرف الكلية في برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات بأداء الدور والمهام المطلوبة والمتوقعة منه بشكل متميز، أي بدرجة عالية جداً في معظم الجوانب، وبخاصة فيما يتعلق بـ:

– اجتماعه مع الطالبة المعلمة بعد انتهاء الحصة لمناقشتها.

– حضور عدد كاف من الحصص الصفية.

– الاطلاع على دفاتر التحضير.

– التركيز على تنمية مهارات التدريس.

– الحث على استخدام أساليب تدريس حديثة.

– تشجيع ودعم الطالبة المعلمة.

– التأكيد على الانضباط والالتزام بالدوام.

– التعامل الإنساني الجيد.

إجراءات الدراسة

يتناول الباحث منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو التالي:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي الذي يصف واقع ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية عن طريق إجابة طلاب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود أفراد مجتمع الدراسة عن أسئلة الاستبانة المعدة لذلك.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود للعام الدراسي الجامعي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ. وقد قام الباحث بتطبيق الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد عاد منها (١٩٢) استبانة.

خصائص مجتمع الدراسة

يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
القسم الأكاديمي	الثقافة الإسلامية	٦٠	٣١,٢
	التربية الخاصة	٨٣	٤٣,٢
	التربية البدنية	٢٨	١٤,٦
	التربية الفنية	١٣	٦,٨
	غير مبين	٨	٤,٢
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠
المعدل التراكمي	مقبول	٣٥	١٨,٢
	جيد	٩٤	٤٩,٠
	جيد جداً	٢٩	١٥,١
	ممتاز	٩	٤,٧
	غير مبين	٢٥	١٣,٠
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠
المرحلة التعليمية	الابتدائية	٨٢	٤٢,٧
	المتوسطة	٨١	٤٢,١
	الثانوية	١٧	٨,٩
	غير مبين	١٢	٦,٣
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠
نصاب الطالب المعلم	أقل من (٨) حصص	٧٦	٣٩,٦
	من (٩) إلى (١٢) حصة	٩٨	٥١,١
	أكثر من (١٢) حصة	١٦	٨,٣
	غير مبين	٢	١,٠
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة، وقام بإعدادها معتمداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، وتكونت من قسمين:

١ – القسم الأول: يشتمل على معلومات عامة عن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب التربية الميدانية تتعلق بالقسم الأكاديمي، والمعدل التراكمي، والمرحلة التعليمية، ونصاب الطالب المعلم.

٢ – القسم الثاني: يشتمل على ثلاثين (٣٠) عبارة تقيس ممارسة مشرفي التربية الميدانية للزيارة الإشرافية الصفية، وطلب الباحث من أفراد مجتمع الدراسة الإجابة من خلال مقياس مكون من خمسة اختيارات عن كل عبارة بوضع علامة ( ) أمام واحد من الاختيارات التالية:

١ – قليلة جداً ١ – ١,٨٠

٢ – قليلة ١,٨١ – ٢,٦٠

٣ – متوسطة ٢,٦١ – ٣,٤٠

٤ – كبيرة ٣,٤١ – ٤,٢٠

٥ – كبيرة جداً ٤,٢١ – ٥

و قد تم توزيع عبارات الاستبانة على ثلاثة محاور. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢). توزيع عبارات الاستبانة على المحاور الثلاثة.

م	اسم المحور	عدد العبارات
١	قبل الزيارة الإشرافية الصفية	١٠ (من ١ إلى ١٠)
٢	أثناء الزيارة الإشرافية الصفية	١٠ (من ١١ إلى ٢٠)
٣	بعد الزيارة الإشرافية الصفية	١٠ (من ٢١ إلى ٣٠)

صدق الأداة

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

أ) **صدق المحكمين (الظاهري)**: تم عرض أداة الدراسة على ثمانية (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص بكلية التربية في جامعة

الملك سعود. وذلك للتأكد من وضوح عبارات الأداة ومناسبتها لأهداف الدراسة. وقد اقترح المحكمون إجراء تعديلات وحذف لبعض العبارات. وأجرى الباحث التعديلات المطلوبة فأصبحت الأداة مناسبة لأهداف الدراسة.

الجدول رقم (٣). يبين صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية في كل محور من محاور الاستبانة.

المحور الأول قبل الزيارة الإشرافية الصفية		المحور الثاني أثناء الزيارة الإشرافية الصفية		المحور الثالث بعد الزيارة الإشرافية الصفية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٦	١١	٠,٥٨	٢١	٠,٥٠
٢	٠,٥٧	١٢	٠,٥٧	٢٢	٠,٧٤
٣	٠,٦٦	١٣	٠,٥٠	٢٣	٠,٧٤
٤	٠,٦٤	١٤	٠,٦٤	٢٤	٠,٦٩
٥	٠,٦٦	١٥	٠,٧٠	٢٥	٠,٧٧
٦	٠,٦١	١٦	٠,٦٨	٢٦	٠,٧٩
٧	٠,٦٦	١٧	٠,٧٤	٢٧	٠,٧٠
٨	٠,٤٠	١٨	٠,٧١	٢٨	٠,٧٥
٩	٠,٦٣	١٩	٠,٦٧	٢٩	٠,٦٨
١٠	٠,٦٨	٢٠	٠,٦٥	٣٠	٠,٧٦

جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ب) **صدق الاتساق الداخلي**: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل عبارات الأداة، وجاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها، والجدول رقم (٣) يبين صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، عن طريق الحاسب الآلي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود. والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة الثلاثة، وهي:

الجدول رقم (٤). معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

الرقم	محاور الاستبانة	معامل الثبات
١	قبل الزيارة الإشرافية الصفية	٠,٨٨
٢	أثناء الزيارة الإشرافية الصفية	٠,٨٨
٣	بعد الزيارة الإشرافية الصفية	٠,٩٢
	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٥

المعالجة الإحصائية

لتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معامل ثبات ألفا كرونباخ، التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه.

عرض النتائج ومناقشتها

يشمل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج في ضوء إجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة الممارسة على كل محور من محاور الدراسة. كما تم ترتيب هذه المحاور حسب المتوسط الحسابي لكل محور منها حسب وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية.

محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الترتيب
قبل الزيارة الإشرافية الصفية	٤,١٨	١
أثناء الزيارة الإشرافية الصفية	٤,١٣	٢
بعد الزيارة الإشرافية الصفية	٣,٩٢	٣
المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة	٤,٠٨	

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- ترتيب محاور الدراسة حسب درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة التي جاءت مرتبة تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية.
- جاء بالمرتبة الأولى محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية بمتوسط حسابي (٤,١٨) درجة.
- وفي المرتبة الثانية جاء محور أثناء الزيارة الإشرافية الصفية بمتوسط حسابي (٤,١٣) درجة.
- وفي المرتبة الثالثة جاء محور ما بعد الزيارة الإشرافية الصفية بمتوسط حسابي (٣,٩٢) درجة.
- يتضح من الجدول رقم (٥) أن ممارسة الزيارة الإشرافية الصفية لمشرفي التربية الميدانية لمهامهم من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية كبيرة، ويؤكد ذلك المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة الذي بلغ (٤,٠٨) من أصل (٥) درجات.

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم قبل الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية. كما تم ترتيب هذه

العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة عن درجة ممارسة مشرف التربية الميدانية لمهامه قبل الزيارة الإشرافية الصفية.

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
٨	يحث الطالب المعلم على الالتزام بأوقات الحصص الدراسية.	التكرار	١٢٢	٤٥	٢١	٢	—	٤,٥١	١
		النسبة	٦٣,٥	٢٣,٤	١٠,٩	١,٠	—		
١	يوضح للطالب المعلم أهمية التربية الميدانية.	التكرار	١١٣	٤٧	٢٢	٧	٢	٤,٣٧	٢
		النسبة	٥٨,٩	٢٤,٥	١١,٥	٣,٦	١,٠		
٩	يحث الطالب المعلم على إدارة وقت الدرس بما يحقق عائداً تربوياً وتعليمياً للطلاب.	التكرار	١٠٣	٥٣	٢٧	٥	٢	٤,٣٢	٣
		النسبة	٥٣,٦	٢٧,٦	١٤,١	٢,٦	١,٠		
٦	يناقش الطالب المعلم في تحضير الدرس.	التكرار	١١٠	٤٤	٣٠	٣	٥	٤,٣١	٤
		النسبة	٥٧,٣	٢٢,٩	١٥,٦	١,٦	٢,٦		
٢	يوضح أهمية الزيارة الصفية للطالب المعلم.	التكرار	٩١	٦٧	٢٥	٥	٢	٤,٢٦	٥
		النسبة	٤٧,٤	٣٤,٩	١٣,٠	٢,٦	١,٠		
٣	يحدد أهداف الزيارة الصفية.	التكرار	٧٩	٧٥	٢٧	٧	٤	٤,١٤	٦
		النسبة	٤١,١	٣٩,١	١٤,١	٣,٦	٢,١		
٧	يقترح بعض أساليب التدريس المناسبة للمواقف التعليمية بخطة الدرس.	التكرار	٨٩	٥٩	٢٧	١٣	٤	٤,١٢	٧
		النسبة	٤٦,٤	٣٠,٧	١٤,١	٦,٨	٢,١		
٤	يتفق مع الطالب المعلم على الوقت المناسب للزيارة الإشرافية.	التكرار	٨٧	٤٧	٣١	١٥	١٢	٣,٩٥	٨
		النسبة	٤٥,٣	٢٤,٥	١٦,١	٧,٨	٦,٣		
١٠	يناقش مع الطالب المعلم معايير التقويم في التربية الميدانية.	التكرار	٧٢	٦٠	٤٤	١٠	٦	٣,٩٥	٩
		النسبة	٣٧,٥	٣١,٣	٢٢,٩	٥,٢	٣,١		
٥	يحدد موضوع الزيارة الصفية وفقاً لأولوية احتياجات الطالب المعلم.	التكرار	٧٥	٤٤	٤٧	١٢	١١	٣,٨٥	١٠
		النسبة	٣٩,١	٢٢,٩	٢٤,٥	٦,٣	٥,٧		

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

١ – تكون محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية من عشر مهمات تعبر كل منها عن مهمة من مهام مشرف التربية الميدانية، منها خمس مهام وردت في (٨، ١، ٩، ٦، ٢) تمارس من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جداً. أما المهام الخمس الباقية، وهي (٣، ٧، ٤، ١٠، ٥) فإنها تمارس بدرجة كبيرة. ومن جانب آخر فإنه لم تحصل أي عبارة من عبارات محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية على درجة ممارسة متوسطة أو قليلة أو قليلة جداً من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية تتم ممارستها فعلاً بدرجة كبيرة جداً وكبيرة، وأن مشرفي التربية الميدانية يمارسون مهامهم في محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية مع طلاب التربية الميدانية، وذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

٢ – تراوح المتوسط الحسابي لممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية مع طلاب التربية الميدانية بين (٣,٨٥)، و(٤,٥١). وعلى هذا تراوحت الممارسات لهذه العبارات بين درجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً.

٣ – أن العبارة رقم (٨) وهي: «يحث الطالب المعلم على الالتزام بأوقات الحصص الدراسية» جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥١) مما يعني أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء أفراد مجتمع الدراسة على هذه العبارة. وتبرز هذه النتيجة أن آراء طلاب التربية الميدانية تكاد تتفق على أن مشرف التربية الميدانية يحث الطالب المعلم على الالتزام بأوقات الحصص الدراسية، ويرى الباحث أن ذلك مؤشر على اهتمام مشرف التربية الميدانية بالالتزام بأوقات الحضور والانصراف للطالب المعلم والأعمال الأخرى داخل المدرسة، وأنه ربما يرى مشرف التربية الميدانية أن ذلك أسلوب مناسب لإعداد الطالب المعلم لمهنة التدريس وتعويده عليها قبل أن ينخرط فعلاً في المهنة بعد التخرج. وقد يكون مرد الاهتمام إلى أن المشرف يرى عدم انضباط كاف في تواجد الطالب المعلم في المدرسة التي يطبق بها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (السويدي، ١٩٩٢م؛ والخميس، ٢٠٠٤م). وأن يكون الأستاذ الجامعي قدوة حسنة لطلابه؛ لأن القدوة الحسنة لها أهمية كبيرة في التعامل، وتعتبر من أهم أساليب التربية، فإذا كان الأستاذ الجامعي كذلك، فإن طلاب التربية الميدانية سوف يتأثرون به، فتجدهم يلتزمون بأوقات الحصص الدراسية، وغيرها من الأعمال المدرسية الأخرى.

٤ – جاءت العبارة رقم (١) وهي: «يوضح للطالب المعلم أهمية التربية الميدانية» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٤,٣٧). وهذا يعني أن هذه المهمة تمارس من قبل مشرفي التربية الميدانية بدرجة كبيرة جداً

من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية، مما يدل على أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء أفراد مجتمع الدراسة على أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه المهمة بشكل كبير جداً، ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: حرص المشرفين على أداء مهامهم في مقرر التربية الميدانية على الوجه المطلوب، وإدراك مشرف التربية الميدانية أن ذلك يساعد على نجاح اللقاء الذي يعقده مع الطالب المعلم قبل الزيارة الإشرافية الصفية، وأن المشرف يسعى إلى زيادة حماس الطالب المعلم نحو أدائه في التربية الميدانية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (السويدي، ١٩٩٢م؛ والخميس ٢٠٠٤م).

٥ – أن العبارة رقم (١٠) وهي: «يناقش مع الطالب المعلم معايير التقويم في التربية الميدانية» جاءت بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٩٥). وهذا يعني أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه العبارة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: حرص مشرف التربية الميدانية على أداء واجبه تجاه طلاب التربية الميدانية، وخشية المشرف من أن طلاب التربية الميدانية لم يقرؤوا بطاقة تقويم التربية الميدانية، وزيادة اهتمام المشرف بمعايير التقويم في التربية الميدانية إلى زيادة حماس الطالب المعلم وبالتالي تحسين أدائه في تطبيق التربية الميدانية وعلى هذا يرى مشرف التربية الميدانية أهمية بيان معايير التقويم في التربية الميدانية للطلاب المتدربين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (السويدي، ١٩٩٢م، والخميس ٢٠٠٤م؛ وطلافحة، ١٤٢٤هـ).

٦ – جاءت العبارة رقم (٥) وهي: «يحدد موضوع الزيارة الصفية وفقاً لأولوية احتياجات الطالب المعلم»، بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٥). وهذا يعني أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه المهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: أن مشرف الكلية يدرك أن الطالب المعلم يحتاج في فترة التدريب إلى دعم ووضوح ما يقوم به خلال الزيارة الإشرافية الصفية، وأن مشرف الكلية يحاول أن يؤدي الدور المطلوب منه على أكمل وجه. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العبادي، ١٤٢٨هـ). وأن المشرف يحاول تحسس احتياجات الطالب المعلم وبالتالي يضمن زيارته هذه الاحتياجات، إما لخبرته السابقة، أو الاطلاع على هذه الاحتياجات من قبل الدراسات ذات العلاقة، وبالتالي يقوم بتحديدها وفق أولويات احتياجات الطالب المعلم نفسه.

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم أثناء الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد

مجتمع الدراسة نحو درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور أثناء الزيارة الإشرافية الصفية. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وهم أفراد مجتمع الدراسة. ويوضح الجدول رقم (٧) ذلك.

الجدول رقم (٧). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة عن درجة ممارسة مشرف التربية الميدانية لمهامه أثناء الزيارة الإشرافية الصفية.

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
١٢	يلقي المشرف بالسلام عند دخوله إلى الصف.	التكرار	١٢٥	٤٧	١٠	٧	٣	٤,٤٨	١
		النسبة	٦٥,١	٢٤,٥	٥,٢	٣,٦	١,٦		
١٨	يتأكد من تحقيق الطالب المعلم أهداف الدرس.	التكرار	٩٢	٦٧	١٩	١٢	١	٤,٢٤	٢
		النسبة	٤٧,٩	٣٤,٩	٩,٩	٦,٣	٠,٥		
١٧	يتابع مستوى تفاعل الطلاب في درس الطالب المعلم.	التكرار	٨٨	٦٥	٢٧	٨	٢	٤,٢١	٣
		النسبة	٤٥,٨	٣٣,٩	١٤,١	٤,٢	١,٠		
١٦	يلاحظ مدى تمكن الطالب المعلم من استخدام الوسائل التعليمية.	التكرار	٨٦	٦٨	٢٧	٨	٢	٤,١٩	٤
		النسبة	٤٤,٨	٣٥,٤	١٤,١	٤,٢	١,٠		
١٥	يلاحظ حركة الطالب المعلم وتنقلاته داخل الصف أثناء شرح الدرس.	التكرار	٩٣	٥٨	٢٤	١٤	٣	٤,١٧	٥
		النسبة	٤٨,٤	٣٠,٢	١٢,٥	٧,٣	١,٦		
١٤	يسجل ملاحظاته حول سير الدرس.	التكرار	٩٣	٥٤	٣٠	٧	٧	٤,١٥	٦
		النسبة	٤٨,٤	٢٨,١	١٥,٦	٣,٦	٣,٦		
٢٠	يشكر الطالب المعلم في نهاية الحصة تشجيعاً له.	التكرار	١٠١	٤١	٣٠	١٠	٨	٤,١٤	٧
		النسبة	٥٢,٦	٢١,٤	١٥,٦	٥,٢	٤,٢		
١٩	يركز على مهارات التدريس داخل الصف في عملية التقويم.	التكرار	٦٨	٧٨	٣٤	٩	١	٤,٠٧	٨
		النسبة	٣٥,٤	٤٠,٦	١٧,٧	٤,٧	٠,٥		
١١	يستأذن من الطالب المعلم قبل الدخول إلى الصف.	التكرار	٩٢	٤٨	٢٦	١٢	١٣	٤,٠٢	٩
		النسبة	٤٧,٩	٢٥,٠	١٣,٥	٦,٣	٦,٨		
١٣	يحضر مع الطالب المعلم حصة كاملة.	التكرار	٦٨	٤٥	٤١	١٧	١٩	٣,٦٦	١٠
		النسبة	٣٥,٤	٢٣,٤	٢١,٤	٨,٩	٩,٩		

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

١ – تكون محور أثناء الزيارة الإشرافية الصفية من عشر مهمات تعبر كل منها عن مهمة من مهام مشرف التربية الميدانية، منها ثلاث مهام وردت في (١٢، ١٨، ١٧) تمارس من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جداً. أما المهمات السبع الباقية، وهي (١٦، ١٥، ١٤، ٢٠، ١٩، ١١، ١٣) فإنها تمارس بدرجة كبيرة. ومن

جانب آخر فإنه لم تحصل أي عبارة من عبارات محور أثناء الزيارة الإشرافية الصفية على درجة ممارسة متوسطة أو قليلة جداً من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وهذا يعني أن جميع المهمات التي وردت في محور أثناء الزيارة الإشرافية الصفية تتم ممارستها فعلاً بدرجة كبيرة جداً وكبيرة، وأن مشرفي التربية الميدانية يمارسون مهامهم أثناء الزيارة الإشرافية الصفية مع طلاب التربية الميدانية بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً.

٢ – تراوح المتوسط الحسابي لممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في محور أثناء الزيارة الإشرافية الصفية مع طلاب التربية الميدانية بين (٣,٦٦)، و(٤,٤٨). وعلى هذا تراوحت الممارسات لهذه المهمات بين درجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً.

٣ – أن العبارة رقم (١٢) وهي: «يلقي المشرف بالسلام عند دخوله إلى الصف» جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٨)، مما يعني أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء أفراد مجتمع الدراسة على هذه المهمة. وتبرز النتيجة أن آراء طلاب التربية الميدانية تكاد تتفق على أن مشرف الكلية يؤدي تحية الإسلام بشكل واضح وباستمرار، وهذا يدل على اهتمام عضو هيئة التدريس بهذه السنة المؤكدة التي أمرنا بها الله تعالى في القرآن الكريم وكذلك رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم في السنة المطهرة، ويرجع هذا أيضاً إلى إدراك مشرف الكلية أهمية إفشاء السلام في ديننا الإسلامي الحنيف، وكذلك لزيادة الألفة والمحبة ومحاولة إزالة الرهبة بينه وبين طلاب التربية الميدانية.

٤ – جاءت العبارة رقم (١٨) وهي: «يتأكد من تحقيق الطالب المعلم أهداف الدرس» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، مما يعني أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء أفراد مجتمع الدراسة على هذه العبارة. ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: حرص مشرف الكلية على معرفة الطالب المعلم لأهداف الدرس؛ لأن المشرف يدرك أهمية التربية الميدانية للطالب المعلم ومعرفة جوانبها المختلفة التي يحتاجها في العملية التعليمية، وحرص مشرف الكلية على أداء واجبه المعرفي والتوجيهي تجاه الطالب المعلم في مرحلة التربية الميدانية، ولا غرابة أن يكون هذا الاهتمام بتحقيق أهداف الدرس بالنسبة للمشرف وانعكاسه على الطالب المعلم الذي يتفهم أهمية هذا الأمر. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الخميس، ٢٠٠٤م؛ والعبادي، ١٤٢٨هـ).

٥ – أن العبارة رقم (١١) وهي: «يستأذن من الطالب المعلم قبل الدخول إلى الصف» جاءت بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وهذا يعني أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه المهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: إدراك مشرف الكلية لأهمية أدب الاستئذان الذي يعتبر من الآداب الاجتماعية الإسلامية الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية

المطهرة، وأن المشرف يطبق هذا الأدب الاجتماعي الإسلامي الرفيع امتثالاً لأمر الله تعالى ورسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، واحترام المشرف للطالب المعلم وتقديره أمام الطلاب لما له من أثر طيب عند الطالب المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (العتيبي، ١٤٢٥هـ؛ والقحطاني، ١٤٢٨هـ).

٦ – جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: «يحضر مع الطالب المعلم حصة كاملة» بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٦). وهذا يعني أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه المهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: اقتصار مشرف الكلية على تقويم الطالب المعلم في مقرر التربية الميدانية على الزيارة الإشرافية الصفية، وأن المشرف يدرك أن الطالب المعلم يحتاج في مرحلة التربية الميدانية إلى دعم وتشجيع لتحسين أدائه التدريسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (العتيبي، ١٤٢٥هـ؛ والقحطاني، ١٤٢٨هـ، والعبادي، ١٤٢٨هـ).

السؤال الرابع: ما درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم بعد الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور بعد الزيارة الإشرافية الصفية.

كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود وهم أفراد مجتمع الدراسة. والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة عن درجة ممارسة مشرف التربية الميدانية لمهامه بعد الزيارة الإشرافية الصفية.

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢٩	يناقش سلبيات الطالب المعلم التي شاهدها أثناء الزيارة الصفية.	التكرار	١٠١	٤٨	٢٩	٧	٥	٤,٢٣	١
		النسبة	٥٢,٦	٢٥,٠	١٥,١	٣,٦	٢,٦		
٣٠	يناقش نتائج تقويم الأداء التعليمي للطالب المعلم.	التكرار	٨٥	٦٤	٢٩	٥	٧	٤,١٣	٢
		النسبة	٤٤,٣	٣٣,٣	١٥,١	٢,٦	٣,٦		
٢٦	يناقش أساليب التدريس المناسبة للمواقف التعليمية بخطة الدرس.	التكرار	٨٧	٥٧	٢٥	١٨	٣	٤,٠٩	٣
		النسبة	٤٥,٣	٢٩,٧	١٣,٠	٩,٤	١,٦		

تابع جدول رقم (٨).

رقم العبارة	العبارات		درجة الممارسة: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	لمتوسط الحسابي	الترتيب
٢٥	يستمع للتغذية الراجعة من الطالب المعلم حول الملاحظات التي دونها.	التكرار	٨٥	٥٦	٣٣	١٢	٥	٤,٠٧	٤
		النسبة	٤٤,٣	٢٩,٢	١٧,٢	٦,٣	٢,٦		
٢٨	يناقش إيجابيات الطالب المعلم التي شاهدها أثناء الزيارة الصفية.	التكرار	٩١	٤٥	٣٤	١٢	٧	٤,٠٦	٥
		النسبة	٤٧,٤	٢٣,٤	١٧,٧	٦,٣	٣,٦		
٢٧	يناقش الطالب المعلم في الوسائل التعليمية المستخدمة أثناء ش رح الدرس.	التكرار	٧٩	٥٣	٣٣	١٥	١٠	٣,٩٣	٦
		النسبة	٤١,١	٢٧,٦	١٧,٢	٧,٨	٥,٢		
٢٣	تقويم خطة الزيارة الصفية المتفق عليها مع الطالب المعلم.	التكرار	٦٢	٦١	٤١	١٥	١٠	٣,٧٩	٧
		النسبة	٣٢,٣	٣١,٨	٢١,٤	٧,٨	٥,٢		
٢٢	تقويم أهداف الزيارة المتفق عليها سلفاً مع الطالب المعلم.	التكرار	٦٢	٥٦	٤١	١٩	١١	٣,٧٤	٨
		النسبة	٣٢,٣	٢٩,٢	٢١,٤	٩,٩	٥,٧		
٢١	يعقد المشرف مع الطالب المعلم لقاءً أسبوعياً.	التكرار	٥٩	٤٣	٥٦	١٧	١٣	٣,٦٣	٩
		النسبة	٣٠,٧	٢٢,٤	٢٩,٢	٨,٩	٦,٨		
٢٤	تزويد الطالب المعلم بصورة من تقويم الزيارة الصفية.	التكرار	٦٦	٤٥	٣٥	٢٦	١٨	٣,٦١	١٠
		النسبة	٣٤,٤	٢٣,٤	١٨,٢	١٣,٥	٩,٤		

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

١ – تكون محور بعد الزيارة الإشرافية الصفية من عشر مهمات تعبر كل منها عن مهمة من مهام مشرف التربية الميدانية ، منها مهمة واحدة (٢٩) تمارس من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جداً. أما المهمات التسع الباقية ، وهي (٣٠ ، ٢٦ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٧ ، ٢٣ ، ٢٢ ، ٢١ ، ٢٤) فإنها تمارس بدرجة كبيرة. ومن جانب آخر فإنه لم تحصل أي عبارة من عبارات محور بعد الزيارة الإشرافية الصفية على درجة ممارسة متوسطة أو قليلة أو قليلة جداً من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وهذا يعني أن جميع المهمات التي وردت في محور بعد الزيارة الإشرافية الصفية تتم ممارستها فعلاً بدرجة كبيرة جداً وكبيرة ، وأن مشرفي التربية الميدانية يمارسون مهامهم بعد الزيارة الإشرافية الصفية مع طلاب التربية الميدانية ، وذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

٢ – تراوح المتوسط الحسابي لممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم بعد الزيارة الإشرافية الصفية مع طلاب التربية الميدانية بين (٣,٦١) و(٤,٢٣). وعلى هذا تراوحت الممارسات لهذه العبارات بين درجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً.

٣ – أن العبارة رقم (٢٩) وهي : «يناقش

سلبيات الطالب المعلم التي شاهدها أثناء الزيارة الصفية» جاءت بالمرحلة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٣) مما يعني أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء مجتمع الدراسة على هذه العبارة. وتبرز هذه النتيجة أن آراء الطلاب المعلمين تكاد تتفق على أن مشرف التربية الميدانية يناقش سلبيات الطالب المعلم داخل الصف التي شاهدها أثناء الزيارة الصفية إذا اجتمع معه بعد زيارته الإشرافية، ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: توظيف خبرات المشرف وإمكانات المهنية في إفادة الطالب المعلم في مقرر التربية الميدانية، وكذلك يدل على حرص المشرف على مصلحة الطالب المعلم والوقوف معه وعلى ما يمكن أن يعترض العملية التدريسية لتلافيها مستقبلاً، وهذا يساعده على تطوير أداء الطالب المعلم التدريسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (السويدى، ١٩٩٢م؛ وديراني، ١٩٩٥م؛ والخميس، ٢٠٠٤م؛ والعبادي، ١٤٢٨هـ).

٤ – جاءت العبارة رقم (٣٠) وهي: «يناقش نتائج تقويم الأداء التعليمي للطالب المعلم» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٣). مما يعني أن هذه المهمة تمارس بدرجة كبيرة من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية. ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: حرص مشرف الكلية على أداء مهامه الإشرافية على أفضل وجه ممكن في مقرر التربية الميدانية، وحرص مشرف الكلية على إفادة الطالب المعلم أثناء الفصل الدراسي للتدريب الميداني من خلال مناقشة الطالب المعلم في نتائج تقويم الأداء التعليمي له. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (السويدي، ١٩٩٢م؛ والخميس، ٢٠٠٤م؛ وطلافحة، ١٤٢٤هـ؛ والعبادي، ١٤٢٨هـ).

٥ – أن العبارة رقم (٢١) وهي: «يعقد المشرف مع الطالب المعلم لقاءً أسبوعياً» جاءت بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٦٣). وهذا يعني أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه المهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: أن مشرف الكلية يؤدي مهام عمله بصورة جيدة، ويطبق ما جاء في قائمة إرشادات التربية الميدانية الصادرة من قسم المناهج وطريق التدريس على الوجه المناسب، وأن مشرف الكلية يشعر بالأمانة التي أوكلت إليه في أدائه مهامه في مقرر التربية الميدانية وربما يكون اللقاء الأسبوعي في نظر المشرف فرصة لمناقشة ما يعترض الطلاب المعلمين بصورة عامة من مشكلات وصعوبات أثناء التربية الميدانية، يرى المشرف ضرورة إيقاف كل الطلاب المعلمين الذين يشرف عليهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (طلافحة، ١٤٢٤هـ؛ والعبادي، ١٤٢٨هـ).

٦ – جاءت العبارة رقم (٢٤) وهي: «تزويد الطالب المعلم بصورة من تقويم الزيارة الصفية» بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦١). وهذا يعني أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه المهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. ويرجع

الباحث ذلك إلى الأسباب التالية : حرص مشرف الكلية على معرفة الطالب المعلم نقاط القوة والضعف أثناء أدائه التدريسي داخل حجرة الدراسة ، وإدراك مشرف الكلية أهمية إعطاء الطالب المعلم الثقة بنفسه ، وأيضاً إعطاء الطالب المعلم الفرصة في تلافي السلبيات أثناء قيامه بالعملية التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (السويدي ، ١٩٩٢م ؛ وطلافحة ، ١٤٢٤هـ ؛ والخميس ، ٢٠٠٤م ؛ والعتيبي ، ١٤٢٥هـ).

السؤال الخامس: هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير القسم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين أفراد مجتمع الدراسة من طلاب التربية الميدانية بكلية التربية باختلاف متغير القسم الأكاديمي. والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قبل الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٣	٣٣٩,٦١	١١٣,٢٠	٢,٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٠	٨٣٤٤,٤٧	٤٦,٣٦		
أثناء الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٣	٥٠٥,٦٨	١٦٨,٥٦	٣,١٣	دالة
	داخل المجموعات	١٨٠	٩٧٠٢,٣٠	٥٣,٩٠		
بعد الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٣	٥٩٤,٨٩	١٩٨,٣٠	٢,٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٩	١٣٨٠٠,٦٣	٧٧,١٠		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣	٤٠٣٨,٠٠	١٣٤٦,٠٠	٢,٩٧	دالة
	داخل المجموعات	١٨٠	٨١٥٢٣,٧٧	٤٥٢,٩١		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ف) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية في المحور الأول (قبل الزيارة الإشرافية الصفية) والمحور الثالث (بعد الزيارة الإشرافية الصفية) باختلاف متغير القسم الأكاديمي. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في المحور الأول والمحور الثالث باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في آراء أفراد مجتمع الدراسة حول ممارسة مشرفي التربية الميدانية في المحور الثاني (أثناء الزيارة الإشرافية الصفية) باختلاف متغير القسم الأكاديمي. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، الجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠). نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق أثناء الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف أقسامهم الأكاديمية

م	القسم الأكاديمي	المتوسط الحسابي	التربية خاصة١	التربية الفنية ٢	التربية البدنية٣	الثقافة الإسلامية ٤
١	التربية الخاصة	٤٢,٤١				
٢	التربية الفنية	٤٠,٦٢				
٣	التربية البدنية	٤١,٩٦				
٤	الثقافة الإسلامية	٣٨,٧٢	*			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً بين طلاب قسم الثقافة الإسلامية، وطلاب قسم التربية الخاصة في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية أثناء الزيارة الإشرافية الصفية، لصالح طلاب قسم التربية الخاصة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم التربية الخاصة (٤٢,٤١) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم الثقافة الإسلامية (٣٨,٧٢) درجة، وهذا يشير إلى أن طلاب قسم التربية الخاصة أكثر إدراكاً لممارسة مشرفي التربية الميدانية أثناء الزيارة الإشرافية الصفية عما يراه طلاب قسم الثقافة الإسلامية.

ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: أن طلاب قسم التربية الخاصة يختلفون عن الأقسام الأخرى أثناء التدريب الميداني؛ لأنهم يتدربون في معاهد أو مدارس يكون طلابها من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأما الأقسام الأخرى فيتعاملون مع طلاب أسوياء ويدرسون في مدارس عامة، أي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم. وربما يكون طلاب التربية الخاصة أكثر جدية من طلاب الثقافة الإسلامية، أو أن الطلاب المعلمين يرون في مشرفي التربية الخاصة جدية أكثر من أقرانهم الطلاب المعلمين المتخصصين في الثقافة الإسلامية.وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخميس(٢٠٠٤م).

السؤال السادس: هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المعدل التراكمي للطالب المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين أفراد مجتمع الدراسة من طلاب التربية الميدانية بكلية التربية باختلاف متغير المعدل التراكمي. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف معدلاتهم التراكمية.

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قبل الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٣	١٧١,١٠	٥٧,٠٣	١,٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٣	٧٠١٩,٥٢	٤٣,٠٦		
أثناء الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٣	١٤١,٣٠	٤٧,١٠	١,٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٣	٧٦٢٧,٩٤	٤٦,٨٠		
بعد الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٣	١٢١,٥١	٤٠,٥٠	٠,٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٢	١٢١٣٥,٣٢	٧٤,٩١		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣	١٢٧٦,٧٦	٤٢٥,٥٩	١,٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٣	٦٦٤٤٧,٠٣	٤٠٧,٦٥		

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد مجتمع الدراسة باختلاف متغير المعدل التراكمي فيما يتعلق بجميع محاور الدراسة الثلاثة (قبل الزيارة الإشرافية الصفية، أثناء الزيارة الإشرافية الصفية، بعد الزيارة الإشرافية الصفية) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن آراء طلاب التربية الميدانية باختلاف معدلاتهم التراكمية، متماثلة في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية في المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للدراسة.

السؤال السابع: هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين أفراد مجتمع الدراسة من طلاب التربية الميدانية بكلية التربية باختلاف متغير المرحلة التعليمية. والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٢). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف المرحلة التعليمية التي يطبقون فيها.

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قبل الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٢	٢٤٠,٩١	١٢٠,٤٥	٢,٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٧	٨٢٠٤,٠٩	٤٦,٣٥		

تابع الجدول رقم (١٢).

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أثناء الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٢	٥٠٤,٣٩	٢٥٢,٢٠	٤,٨٣	دالة
	داخل المجموعات	١٧٧	٩٢٥١,٢٥	٥٢,٢٧		
بعد الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٢	٤٨٥,٦٥	٢٤٢,٨٣	٣,١٧	دالة
	داخل المجموعات	١٧٦	١٣٤٩٧,٣٣	٧٦,٦٩		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٤١٩٢,٢٤	٢٠٩٦,١٢	٤,٧٢	دالة
	داخل المجموعات	١٧٧	٧٨٥٢٩,٨٢	٤٤٣,٦٧		

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ف) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية قبل الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المرحلة التعليمية. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر طلاب التربية الميدانية قبل الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المرحلة التعليمية.

ويتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في آراء أفراد مجتمع الدراسة حول ممارسة مشرفي التربية الميدانية أثناء الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المرحلة التعليمية.

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، جدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٣). نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق أثناء الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف المرحلة التعليمية التي يطبقون فيها.

م	المرحلة التعليمية	المتوسط الحسابي	الابتدائية ١	المتوسطة ٢	الثانوية ٣
١	الابتدائية	٤٢,٥٦			
٢	المتوسطة	٤٠,١١			
٣	الثانوية	٣٧,٢٤	*		

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً بين طلاب التربية الميدانية في المرحلة الثانوية، وطلاب التربية الميدانية في المرحلة الابتدائية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية أثناء الزيارة الإشرافية الصفية، لصالح طلاب التربية الميدانية في المرحلة الابتدائية. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب التربية الميدانية في المرحلة الابتدائية (٤٢,٥٦) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب التربية الميدانية في المرحلة الثانوية (٣٧,٢٤) درجة. ويدل هذا على أن طلاب التربية

الميدانية في المرحلة الابتدائية يرون أن درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية أثناء الزيارة الإشرافية الصفية أفضل مما يراه طلاب التربية الميدانية في المرحلة الثانوية.

ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية : أن طلاب التربية الميدانية في المرحلة الابتدائية أكثر فهماً وقرباً لمشرفي التربية الميدانية من طلاب التربية الميدانية في المرحلة الثانوية. وأن طلاب التربية الميدانية في المرحلة الابتدائية أكثر ضبطاً للطلاب في الصف لصغر سنهم، وأيضاً أنهم يطبقون توجيهات مشرف الكلية أكثر من طلاب التربية الميدانية في المرحلة الثانوية. وأن الطلاب المعلمين في المرحلة الابتدائية وبحكم صغر سن الطلاب في هذه المرحلة، وبالتالي تجاربهم مع معلميهم (الطلاب المعلمين) فإنهم يرون أن مشرفيهم يرون أنهم يحققون أكثر الأهداف التي يسعى مشرفوهم إلى تحقيقها، وبالتالي فهم يرون أن المشرفين يمارسون مهمة الإشراف في هذا المجال بشكل أفضل مما يراه الطلاب المعلمون في المرحلة الثانوية في مشرفيهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (١٤٢٥هـ).

ويتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في آراء مجتمع الدراسة حول ممارسة مشرفي التربية الميدانية بعد الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير المرحلة التعليمية.

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، تبين أن اختبار شيفيه لم يوضح الفرق لصالح من. وهذا يعكس التماثل في إجابات الطلاب المعلمين إلى الدرجة التي يصعب معها تحديد الفروق، وذلك بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يقومون بالتدريس فيها.

السؤال الثامن: هل تختلف وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف نصاب الطالب المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين أفراد مجتمع الدراسة من طلاب التربية الميدانية بكلية التربية باختلاف متغير نصاب الطالب المعلم. والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٤). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية لمهامهم في الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف نصاب الطالب المعلم.

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قبل الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٢	٤٧٣,٠١	٢٣٦,٥٠	٥,١٦	دالة
	داخل المجموعات	١٨٧	٨٥٧٢,٢٣	٤٥,٨٤		

تابع جدول رقم (١٤).

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أثناء الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٢	١٥٣,٩٥	٧٦,٩٨	١,٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٧	١٠١٩١,٨٦	٥٤,٥٠		
بعد الزيارة الإشرافية الصفية	بين المجموعات	٢	٢٤٦,١٣	١٢٣,٠٧	١,٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٦	١٤٤٧٣,٣٤	٧٧,٨١		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٢٣٦١,٩٩	١١٨٠,٩٩	٢,٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٧	٨٥٠٣٤,٦٩	٤٥٤,٩٣		

يتضح من الجدول رقم (١٤) ما يلي :

١- أن قيمة (ف) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية أثناء الزيارة الإشرافية الصفية، وبعد الزيارة الإشرافية الصفية والدرجة الكلية، باختلاف متغير نصاب الطالب المعلم. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في المحورين الثاني والثالث والدرجة الكلية، باختلاف متغير نصاب الطالب المعلم.

٢- يتضح من الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في آراء أفراد مجتمع الدراسة حول ممارسة مشرفي التربية الميدانية قبل الزيارة الإشرافية الصفية باختلاف متغير نصاب الطالب المعلم.

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، الجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٥). نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق قبل الزيارة الإشرافية الصفية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف نصاب الطالب المعلم.

م	نصاب الطالب المعلم	المتوسط الحسابي	أقل من (٨) حصص ١	من (٩) إلى (١٢) حصة ٢	أكثر من (١٢) حصة ٣
١	أقل من (٨) حصص	٤١,٤٦			
٢	من (٩) إلى (١٢) حصة	٤٠,٧٧			
٣	أكثر من (١٢) حصة	٤٦,٦٣	*	*	

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يلي :

١- أن هناك فروقاً بين طلاب التربية الميدانية الذين أنصبتهم أقل من (٨) حصص، وبين الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة، في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية قبل الزيارة الإشرافية الصفية لصالح الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة.

حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة (٤٦,٦٣) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين أنصبتهم أقل من (٨) حصص (٤١,٤٦) درجة. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة، يرون أن درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية قبل الزيارة الإشرافية الصفية أفضل مما يراه الطلاب الذين أنصبتهم أقل من (٨) حصص.

ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب التالية: أن الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة استفادوا من توجيهات وإرشادات مشرفي الكلية في التربية الميدانية في مرحلة (قبل الزيارة الإشرافية الصفية) أكثر من الطلاب الذين أنصبتهم أقل من (٨) حصص، مما ساعدهم على اكتساب بعض المهارات التدريسية، مما أدى إلى تفوق هؤلاء الطلاب على زملائهم في هذا الجزء من الزيارة الإشرافية الصفية، وتكوين انطباعات إيجابية نحو مشرفي التربية الميدانية. وقد يشير ذلك إلى أن المشرف الذي يلزم طلابه بالتدريس (١٢) حصة فأكثر هو أكثر جدية وبالتالي يكون أكثر إفادة إلى طلاب التربية الميدانية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنزي (١٤٢٣هـ).

٢- أن هناك فروقاً بين طلاب التربية الميدانية الذين أنصبتهم من (٩) إلى (١٢) حصة، وبين الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة، في درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية قبل الزيارة الإشرافية الصفية لصالح الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة (٤٦,٦٣) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين أنصبتهم من (٩) إلى (١٢) حصة (٤٠,٧٧) درجة. ويدل هذا على أن الطلاب الذين أنصبتهم أكثر من (١٢) حصة، يرون أن درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية قبل الزيارة الإشرافية الصفية أكثر مما يراه الطلاب الذين أنصبتهم من (٩) إلى (١٢) حصة. وقد يرجع السبب في وجود هذه الفروق إلى نفس الأسباب التي ذكرت في الفقرة السابقة أثناء التعليق على جدول رقم (١٥).

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١ – أظهرت نتائج الدراسة أن عبارات محور قبل الزيارة الإشرافية الصفية تمارس من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جداً وكبيرة. وهذه نتيجة مهمة إذ إنها تؤكد على المحافظة على هذا المستوى الرفيع من الأداء وتدعو إلى استمرار ممارسة مشرفي التربية الميدانية هذه الطريقة الجيدة، لكي ترفع من مستوى أداء الطالب المعلم في مجال التدريب الميداني، وأيضاً تساهم في تطوير العملية الإشرافية الميدانية بشكل عام.

٢ – أظهرت نتائج الدراسة أن عبارات محور أثناء الزيارة الإشرافية الصفية تمارس من قبل مشرفي

التربية الميدانية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جداً وكبيرة، ويؤكد الباحث استمرار ممارسة مشرفي التربية الميدانية هذه الطريقة الجيدة، والعمل على الزيادة في ممارستها لكي ترفع من مستوى الطالب المعلم في مجال التدريب الميداني، وأيضاً تساهم في تطوير العملية الإشرافية الميدانية.

٣ – أظهرت نتائج الدراسة أن عبارات محور بعد الزيارة الإشرافية الصفية تمارس من قبل مشرفي التربية الميدانية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة جداً وكبيرة، ويؤكد الباحث استمرار ممارسة مشرفي التربية الميدانية هذه الطريقة الجيدة، والعمل على الزيادة في ممارستها؛ لكي ترفع من مستوى الطالب المعلم في مجال التدريب الميداني، وأيضاً تساهم في تطوير العملية الإشرافية الميدانية.

٤ – أن يقوم مشرف التربية الميدانية بالتخطيط للزيارة الإشرافية الصفية بالمشاركة مع الطالب المعلم، وتجنب الزيارة الصفية المفاجئة بقدر الإمكان.

٥ – أن يحدد مشرفو التربية الميدانية الوسائل التعليمية وأساليب الملاحظة التي تستخدم أثناء الزيارة الإشرافية الصفية للطالب المعلم.

٦ – الاهتمام بالجانب الإنساني من قبل مشرفي التربية الميدانية أثناء الزيارة الإشرافية الصفية، فمثلاً مغادرة المشرف للصف عندما يلاحظ عدم ارتياح الطالب المعلم من الزيارة الإشرافية الصفية.

٧ – أن يقوم مشرفو التربية الميدانية بتوضيح عناصر تقويم الأداء التعليمي لطلاب التربية الميدانية قبل تنفيذ الزيارة الإشرافية الصفية.

٨ – التأكيد على مشرفي التربية الميدانية على تزويد الطالب المعلم بصورة من تقرير الزيارة الإشرافية الصفية لمعرفة أهم نقاط القوة للعمل على زيادتها، وأبرز نقاط الضعف للعمل على التغلب عليها.

٩ – أن يضع قسم المناهج وطرق التدريس مقرراً دراسيًّا نظريًّا خاصاً بالتربية الميدانية، يسبق الفصل الدراسي الثامن (التطبيق الميداني) يهتم بكل ما يتعلق بالإجراءات التي يقوم بها الطالب المعلم في مقرر التربية الميدانية.

١٠ – أن يقوم قسم المناهج وطرق التدريس بإعداد دليل للتربية الميدانية يوضح طريقة الزيارة الإشرافية الصفية (قبل، أثناء، بعد)، والمطلوب عمله من قبل الطالب المعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الإبراهيم، عدنان بدري. *الإشراف التربوي أنماط وأساليب*. الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، ٢٠٠٢م.

الخميس، نداء عبد الرزاق. «دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الكويت». *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، العدد ٧٠، (مارس

٢٠٠٤م)، ص ص ١٦٠ – ١٩٦.

ديراني، محمد عيد. «درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون». *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، العدد ٢٩، (سبتمبر ١٩٩٥م)، ص ص ٣٠٩ – ٣٣٧.

السعود، راتب. *الإشراف التربوي مفهومه ونظرياته وأساليبه*. الأردن: طارق للخدمات المكتبية، ١٤٢٨هـ.

السويدي، وضحى علي. «دور مشرف التربية: دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور». *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، العدد ٢٤، (١٩٩٢م)، ص ص ١٥ – ٦٤.

طلافحة، مروان علي. «تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها». *مجلة كليات المعلمين، وكالة وزارة التربية والتعليم لكليات المعلمين*، المجلد ٣، العدد٢، (رجب ١٤٢٤هـ)، ص ص ١١٥ – ١٧٠.

العبادي، محمد حميدان. «تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات». *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، العدد ٨٣، (جمادى الأولى ١٤٢٨هـ)، ص ص ١٢٧ – ١٧١.

العتيبي، عادل مطلق. *متطلبات الزيارة الصفية كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون بمحافظة الأحساء*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل بالأحساء، ١٤٢٦هـ.

العنزي، ضيف الله غضيان. *الزيارة الصفية لمدير المدرسة واقعها ودورها في رفع أداء المعلم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٣هـ.

القحطاني، سلطان مترك. *الزيارات الإشرافية ودورها في رفع الأداء الصفي من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمحافظة القويعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Acheson. Keith A. and Gall. M.D. *Techniques in the Clinical Supervision Teachers Preservice and Inservice Application*. Longman. New York and London,1980.

Daresh. John C. *Supervision as a proactive proactive process.* Wareland Press. Inc. USA.1989. p. 220.

Gold hammer, Robert.A. and Krajewski, Robert J. *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers (2nd ed.)* New York: Holt. Rinehart and Winston, 1981.

Hopkins. W.Scott. and Moore, Menneth *D. Clinical supervision: A Practical Guide To Stydent Teacher Supervision "WCB Brown and Benchmark*. Indianapolis, Indian, 1993, pp.77 – 80.

Rallis. S.F. and High smith. M.C. *The myth of the great principle*. Phi Delta Kappan. 68. December, 1986.

Vanderventer. L.D. *Perceptions of Teachers and Principals Toward Teacher Evaluation by Principals in Small Northeast Indiana Secondary Schools*. (Doctoral Dissertation.Abstracts International, 44.1983).

Wiles Kimball. *Supervision for better schools. 3rd.ed. N.J.*: Printic – Hall Inc. 1976. P. 93.

Wolk, R. (2007). Education Research Could Improve Schools, but Probably Won't. *Education Week,* 26(42), 38 – 39.

Supervising Classroom Teaching as Perceived by Student Teachers at the College of Education – King Saud University

Abdul – Rahman bin Abdul – Wahab bin Saud Al – Babtain
assistant professor, Department of Educational Administration,
College of Education King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia,
E-mail: babtain@ksu.edu.sa
(Received 15/10/1429H; accepted for publication 28/5/1430H.)

Key word: supervisory visit, classroom visit, practical education, field education supervisor, student teacher, supervisory conferences, college of education, king Saud university.

Abstract. This study aims to detect the pedagogical effects student teachers might gain from supervisors visiting them to appraise their classroom teaching. The total number of the subjects included 192 student – teachers, and the result was as follows:

1- Supervisor's rating was very high to high from the view of the student-teachers differences.
2- There are no statistical significant differences in the level of implementation of the first and third methods (before or after) the class supervising visit related to the variable "Academic Department". While there are statistical significant differences using the second method from the views of the subjects regarding the implementation of the supervisors (during the class supervising visit) in the differentiation of Academic Department.
3- There are no statistical significant differentiations in the level of implementation with different variations of Accumulation Rate regarding the three methods of the study (before, during or after) the class supervising visit.
4- There are no statistical significant differences in the level of implementation of the first method (before the class supervising visit) with the different variation of Educational Stage. While there are statistical significant differences found from the view point of the subject regarding the implementations of the supervisors in the second and third methods (during and after) the class supervising visit regarding Educational stage variations.

حديث ابن عمر في أخذ الدراهم عن الدنانير
(دراسة حديثية فقهية)

عبدالله بن عبد العزيز الفالح

الأستاذ المساعد في قسم فقه السنة وعلومها، كلية الحديث الشريف، الجامعة الإسلامية

المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، ٦٦٦٧ صفوان بن مخرمة القرشي - الجامعة

وحدة رقم ١ المدينة المنورة ٢٣٧٨ - ٤٢٣٥١

E-mail: alfaleh1@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٤/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/١١/٢٣هـ)

الكلمات المفتاحية: الصرف، الديون، الاقتضاء، سعر اليوم، الربا، التقابض، بيع الدين، بيع الإبل، ابن عمر.

ملخص البحث. إن حديث ابن عمر في أخذ الدراهم عن الدنانير أصل ينبني عليه مسائل عدة في أبواب المعاملات، ولاسيما في أبواب الصرف والديون.

ولذا عني البحث ببيان طرق الحديث من مصادر السنة المختلفة، والاختلاف بين رواته في رفعه ووقفه، وحجج من صحح الرفع أو الوقف، ورجح الباحث أن الحديث موقوف إسناداً مرفوع حكماً لاعتبارات عدة ذكرت في موضعها.

وفي جانب فقه الحديث: يذكر الباحث أربع عشرة مسألة مستنبطة من الحديث ومستفادة من كلام أهل العلم من المحدثين والفقهاء.

وخُتم البحث بخاتمة فيها أهم نتائج البحث وتوصياته، ومنها وجوب العناية بدراسة الأحاديث الأصول في باب المعاملات دراسة موسعة، ومنها وجوب إبراز فقه المحدثين وبيان قواعده ومزاياه.

مقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد:

فإن تفقه النصوص الشرعية في المنزلة العليا من علوم الدين، وأرفعها بعد فهم كتاب الله البحث فيما يتعلق بأحاديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، رواية ودراية، جمعاً لطرقها، وبياناً لعللها، ووصولاً إلى درجة ثبوتها، وبياناً للأحكام والفوائد المستنبطة منها، لاسيما وأكثر الأحكام مدارها على حديث سيد

ولد عدنان عليه الصلاة والسلام.

وكان من سَنَن أهل العلم التصدي لحديث من أحاديثه – صلى الله عليه وسلم – وتتبع ما يتعلق به من فوائد ومسائل، ولهم في ذلك كتب معروفة مشهورة، جمع كثيراً منها الباحث يوسف العتيق في كتابه المطبوع: (*التعريف بما أفرد من الأحاديث في التصنيف*).

ولأجل ذلك أحببت أن أتبع طريقة القوم، وأتشبه بهم، فإن التشبه بالكرام فلاح، فكتبت في هذا البحث دراسةً حديثيةً فقهيةً لحديث ابن عمر في اقتضاء الدنانير بالدراهم، وتظهر أهمية هذا الموضوع في الآتي:

١ – أن هذا الحديث يرجع إليه كثير من أحكام البيوع لاسيما في أبواب الصرف والديون.

٢ – اختلاف أهل العلم المتقدمين والمتأخرين في رتبة الحديث، ورفعه ووقفه، مما يستدعي البحث الموسع في طرق الحديث وما أعل به وتحرير الكلام في ذلك.

٣ – أهمية الدراسات الحديثية التي تُعنَى بجمع طرق الحديث وألفاظه، وتوظفها في بيان درجة ثبوت الحديث، وفهم دلالاته وأحكامه، قال ابن معين: (لو لم نكتب الحديث من ثلاثين وجهاً ما عقلناه)، وقال علي بن المديني: (الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه)، وقال الإمام أحمد: (الحديث إذا لم تجمَع طرقه لم تفهمه، والحديث يفسر بعضه بعضاً) (الخطيب، ١٤٠٣هـ).

٤ – عدم وقوفي على بحث مفرد في هذا الحديث.

وكان من منهجي في هذا البحث:

١- جمع طرق الحديث من مصادر السنة المختلفة قدر الإمكان.

٢- المقارنة بين ألفاظها مثبتاً ما له أثر في اختلاف المعنى.

٣- الحكم عليها وعلى متن الحديث مستفيداً ذلك من أحكام الأئمة النقاد وقواعدهم وتصرفاتهم.

٤- لم أترجم لراوي الحديث – عبد الله بن عمر رضي الله عنهما – طلباً للاختصار وقصر البحث على المقصود منه، ولشهرة ابن عمر – رضي الله عنهما –، وسهولة الرجوع إلى ترجمته في مظانها.

٥- القيام بجمع كلام أهل العلم المتفرق حول الحديث في كتب شروح الحديث وغريبه، مع الاستعانة بما تيسر من كتب الفقه وبعض البحوث المعاصرة في المعاملات المالية، ثم قمت بتهذيب ذلك كله وترتيبه ومناقشة ما يحتاج إلى مناقشة وفق **الخطة التالية**:

المبحث الأول: إسناد الحديث ورواياته ودرجته

- المطلب الأول: تخريج الحديث.
- المطلب الثاني: الحكم على الحديث وبيان الاختلاف في رفعه ووقفه.
- المطلب الثالث: بيان اختلاف ألفاظ الرواة فيه.
- المطلب الرابع: أحاديث الباب الأخرى.

المبحث الثاني: دلالة الحديث وفقهه

- المطلب الأول: بيان غريبه وشرح ألفاظه.
- المطلب الثاني: الأحكام والمسائل المستنبطة من الحديث.
- المطلب الثالث: ذكر تراجم الأئمة على هذا الحديث.

ثم الخاتمة، وفيها ذكر أهم نتائج البحث

وختاماً، أسأل الله – عزَّ وجلَّ – أن ينفعني بهذا البحث ومن قرأه، ويجعله من الأعمال الخالصة التي لا ينقطع عني نفعها بعد موتي، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

المبحث الأول

إسناد الحديث ورواياته ودرجته

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: تخريج الحديث

أخرجه أبو داود الطيالسي (الطيالسي، ١٤١٩هـ) عن حماد بن سلمة.

وأخرجه أبو داود (السجستاني، ١٣٨٩هـ) والترمذي (الترمذي، ١٣٩٨هـ) والنسائي في السنن الصغرى (النسائي، ١٤١٤هـ) والكبرى (النسائي، ١٤٢٢هـ) وابن ماجه (ابن ماجه، ١٤١٨هـ) والدارمي (الدارمي، ١٤٢١هـ) وأحمد (ابن حنبل، ١٣٩٨هـ) وابن الجارود (ابن الجارود، ١٤١٤هـ) والطحاوي (الطحاوي، ١٤١٥هـ) وابن حبان (ابن حبان، ١٤٢٤هـ) والطبراني (الطبراني، ١٤٢٩هـ) والإسماعيلي (الإسماعيلي، ١٤١٠هـ) والدارقطني (الدارقطني، د.ت) والحاكم (الحاكم، د.ت) والبيهقي في السنن (البيهقي، ١٤١٣هـ) ومعرفة السنن (البيهقي، ١٤١٢هـ) من طرق عن حماد بن سلمة عن سماك بن حرب عن سعيد بن جبير عن ابن عمر – رضي الله عنه – قال: (كنت أبيع الإبل بالبقيع، فأبيع بالدنانير وآخذ الدراهم، وأبيع بالدراهم وآخذ الدنانير، آخذ هذه من هذه وأعطي هذه من هذه، فأتيت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وهو في بيت حفصة فقلت: يا رسول الله رويدك أسألك. إني أبيع الإبل بالبقيع فأبيع بالدنانير وآخذ الدراهم وأبيع بالدراهم وآخذ الدنانير آخذ هذه من هذه وأعطي هذه من هذه؟ فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: لا بأس أن تأخذها بسعر يومها ما لم تفترقا وبينكما شيء)، اللفظ لأبي داود، ولفظ الترمذي وإحدى الروايات عند أحمد (ابن حنبل، ١٣٩٨هـ): (فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: لا بأس به بالقيمة)، وقال الحاكم عقب تخريجه للحديث: (هذا حديث صحيح على شرط مسلم، ولم يخرجاه)، ولم يتعقبه الذهبي بشيء، ورجال الإسناد ثقات سوى سماك ففيه كلام يأتي بيانه عند الحكم على الحديث.

وأخرجه الطحاوي (الطحاوي، ١٤١٥هـ) والبيهقي (البيهقي، ١٤١٢هـ) من طريق عبيد الله بن موسى العبسي، وأخرجه الطحاوي (الطحاوي،

١٤١٥هـ) والطبراني (الطبراني، ١٤٢٩هـ) من طريق محمد بن كثير، وأخرجه ابن عبد البر (ابن عبد البر، ١٣٨٧هـ) من طريق محمد بن سابق، ثلاثتهم عن إسرائيل عن سماك به بنحو لفظ رواية حماد بن سلمة، وفي رواية عبيد الله بن موسى: (إذا كان ذلك من صرف يومكما)، ورواية محمد بن كثير عند الطحاوي: (بسعر يومك)، ولم يقع هذا اللفظ في روايته عند الطبراني، ولا في رواية محمد بن سابق، وعنده: (فلا تفارقه وبينك وبينه بيع).

وأخرجه أبو داود (السجستاني، ١٣٨٩هـ) وعبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) وأحمد (ابن حنبل، ١٣٩٨هـ) وأبو يعلى (أبو يعلى، ١٤١٢هـ) من طرق عن إسرائيل عن سماك عن سعيد عن ابن عمر قال: سألت النبي – صلى الله عليه وسلم – أأشتري الذهب بالفضة والفضة بالذهب؟ قال: (إذا أخذت واحداً منهما بالآخر فلا يفارقك صاحبك وبينك وبينه لبس) هكذا مختصراً، واللفظ لأحمد، وليس عندهم قوله: (بسعر يومها)، ولم يسق أبو داود لفظه، أحال به على رواية حماد المتقدمة، وقال: (بإسناده ومعناه، والأول أتم، لم يذكر بسعر يومها).

وأخرجه النسائي (النسائي، ١٤١٤هـ ؛ والنسائي، ١٤٢٢هـ) وابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) وابن جرير الطبري (الطبري، ١٤٠٢هـ) من طريق أبي الأحوص عن سماك عن ابن جبير عن ابن عمر قال: كنت أبيع الذهب بالفضة أو الفضة بالذهب فأتيت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فأخبرته بذلك فقال: (إذا بايعت صاحبك فلا تفارقه وبينك وبينه لبس).

وأخرجه ابن ماجه (ابن ماجه، ١٤١٨هـ) من طرق عن عمر بن عبيد الطنافسي قال: (ثنا عطاء أو سماك، ولا أعلمه إلا سماكاً عن سعيد بن جبير) فذكره بنحو لفظ أبي الأحوص، قال الدارقطني في العلل: (والصواب سماك) (الدارقطني، ١٤٢٧هـ).

وأخرجه الطبراني في الأوسط (الطبراني، ١٤١٥هـ) من طريق أبي خالد عن سماك به بنحو لفظ أبي الأحوص.

وأخرجه البيهقي (البيهقي، ١٤١٣هـ) من طريق عمار بن رزيق عن سماك عن سعيد عن ابن عمر قال: كنت أبيع الإبل بالبقيع فيجتمع عندي من الدراهم فأبيعها من الرجل بالدنانير ويعطينيها للغد، فأتيت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فسألته عن ذلك فقال: (إذا بايعت الرجل بالذهب والفضة فلا تفارقه وبينكما لبس)، وعمار بن رزيق لا بأس به.

المطلب الثاني: الحكم على الحديث وبيان الاختلاف في رفعه ووقفه

تقدم أن الحديث مداره على سماك بن حرب عن سعيد بن جبير عن ابن عمر، وسماك اختلف الأئمة في توثيقه، واحتج به قوم مطلقاً، وضعفه آخرون، ومما عيب به:

١ – اضطراب أحاديثه عن عكرمة خاصة، عابه بذلك ابن المديني ويعقوب بن شيبة والعجلي (المزي، ١٤١٥هـ) وغير واحد، لكن هذا الحديث ليس من روايته عن عكرمة.

٢ – قبوله التلقين، قال النسائي: كان ربما لُقّن، فإذا انفرد بأصل لم يكن حجة لأنه كان يلقن فيتلقن (ابن حجر، ١٣٢٥هـ)، وقال ابن حزم: (وهذا خبر لا حجة فيه لوجوه؛ أحدها أن سماك بن حرب ضعيف يقبل التلقين شهد عليه بذلك شعبة وأنه كان يقول له حدثك فلان عن فلان فيقول نعم فيم سئل عنه)[1] (العجلي، ١٤٠٥هـ)، والظاهر أن قبوله التلقين الذي عابه به من جرحه إنما هو في نقله لتفسير ابن عباس، فكان شعبة يضعفه، وكان يقول في التفسير: عكرمة، ولو شئت أن أقول له ابن عباس لقاله، قال يحيى: فكان شعبة لا يروي تفسيره إلا عن عكرمة، يعني لا يذكر فيه ابن عباس (المزي، ١٤١٥هـ)، وقال العجلي: (كوفي تابعي جائز الحديث... إلا أنه كان في حديث عكرمة ربما وصل الشيء عن ابن عباس، وربما قال: قال النبي – صلى الله عليه وسلم –) (العجلي، ١٤٠٥هـ)، ولو كان يقبل التلقين في سائر حاله لتركوا الاحتجاج به مطلقاً، وقد استشهد به البخاري (البخاري، د.ت؛ والمزي، ١٤١٥هـ) واحتج به مسلم لكن من رواية الثقات عنه، ولم يخرج له ما كان من روايته عن عكرمة لأن روايته عنه مضطربة[2].

٣ – تغيره أو اختلاطه قبل موته، فلا يقبل عنه إلا ما رواه الأكابر القدماء الثقات كشعبة وسفيان. قال البزار: (كان رجلاً مشهوراً، ولا أعلم أحداً تركه، وكان قد تغيّر قبل موته). (ابن حجر، ١٣٢٥هـ)، وقال يعقوب بن شيبة في سماك: (ومن سمع من سماك قديماً مثل شعبة وسفيان فحديثهم عنه صحيح مستقيم)، وقال الدارقطني: (إذا حدث عنه شعبة والثوري وأبو الأحوص فأحاديثهم عنه سليمة، وما كان عن شريك وحفص بن جميع ونظرائهم ففي بعضهم نكارة). (الدار قطني، ١٤٠٨هـ).

٤ – وصله لأحاديث يقفها غيره، قال ابن أبي خيثمة: سمعت يحيى بن معين سئل عن سماك ابن حرب ما الذي عابه؟ قال: (أسند أحاديث لم يسندها غيره، قال يحيى: وسماك ثقة) (المزي، ١٤١٥هـ).

وهذا الحديث تفرد سماك برفعه ووقفه غيره، قال الترمذي عقب تخريجه: (هذا حديث لا نعرفه مرفوعاً إلا من حديث سماك بن حرب عن سعيد بن جبير عن ابن عمر، وروى داود بن أبي هند هذا الحديث عن سعيد بن جبير عن ابن عمر موقوفاً)،

---

(١) تضعيف الحافظ ابن حزم له مطلقاً فيه نظر يُدرك من مراجعة كلام الأئمة فيه، ولا يتسع المقام لبسطه، والله أعلم.

(٢) وهو في *صحيح مسلم* في (٦٢) موضعاً. وللفائدة يراجع (ابن حجر، ١٤١٤هـ).

وقال الدارقطني: (لم يرفعه غير سماك، وسماك سيء الحفظ) (الدارقطني، ١٤٢٨هـ)، وجزم بتفرد سماك برفعه أيضاً: البيهقي (البيهقي، ١٤١٣هـ؛ والبيهقي، ١٤١٢هـ)، وابن عبد البر (ابن عبد البر، ١٣٨٧هـ).

واختلف الأئمة في تصحيح الرواية المرفوعة أو إعلالها بالرواية الموقوفة وسأذكر القولين وحجتهما ثم أبين الراجح.

القول الأول: ترجيح الرواية الموقوفة، وإعلال المرفوعة

ذهب إلى ذلك شعبة والترمذي والدارقطني والبيهقي وابن عبدالبر كما تقدم، وذهب إليه أيضاً: الإشبيلي (الإشبيلي، ١٤١٦هـ)، ووافقه ابن القطان (ابن القطان، ١٤١٨هـ)، ومن حجة هذا القول:

١ – الخلاف المشهور في توثيق سماك بن حرب المتفرد برفعه؛ وسبق أن ذكرت طرفاً منه.

٢ – إنكار شعبة رفع الحديث، وهو من أوثق الرواة عن سماك، قال أبو داود الطيالسي: كنا عند شعبة فجاءه خالد بن طليق وأبو الربيع السمان، فكان خالد بن طليق الذي كان[٣] يسأله، فقال: يا أبا بسطام حدثني حديث سماك بن حرب في اقتضاء الورق من الذهب. فقال: (رفعه سماك، وأنا أفرقه)، فقال: حدثني يا أبا بسطام. فقال: (حدثني داود عن سعيد بن جبير عن ابن عمر لم يرفعه، وحدثني قتادة عن سعيد ابن المسيب عن ابن عمر لم يرفعه، وحدثني أيوب عن نافع عن ابن عمر لم يرفعه، ورفعه سماك وأنا أفرقه) (العقيلي، ١٤٠٤هـ؛ وابن عبد البر، ١٣٨٧هـ)، وذكر القصة البيهقي وزاد: (وحدثنا يحيى بن أبي إسحاق عن سالم عن ابن عمر، ولم يرفعه، ورفعه لنا سماك بن حرب، وأنا أفرقه)، وفي *نصب الراية* نقلاً عن التنقيح: (وأنا أهابه). (البيهقي، ١٤١٢هـ).

وقال ابن عبد البر: (وهذا الحديث مما فات شعبة عن سماك، ولم يسمعه منه، فعز عليه، وجرى بينه وبين حماد بن سلمة في ذلك كلام فيه بعض الخشونة، ثم سمعه منه) انتهى كلامه، ويبينه ما جاء في *مسند ابن الجعد* (البغوي، ١٤١٥هـ) عن أحمد بن حنبل قال: حدث حماد بن سلمة عن سماك بن حرب عن سعيد بن جبير عن ابن عمر قال: كنت أبيع الإبل بالبقيع فقال شعبة: أين كنتُ أنا عن هذا؟!! فقال له حماد: كنت في الحُشّ[٤]!! قال: وكان حماد مستقلاً بنفسه وجعل يثبته.

وأخرج ابن عدي عن محمد بن سواء قال:

(٣) هكذا في *الضعفاء* للعقيلي، وفي *التمهيد*: (وكان الذي يسأله خالد).

(٤) الحُشّ بفتح الحاء وضمها: البستان، والمتوضأ، وموضع قضاء الحاجة؛ لأنهم كانوا يذهبون عند قضاء حوائجهم إلى البساتين. (الجوهري، ١٩٩٠م؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ)؛ وفي مطبوعة *الكامل* (الجرجاني، ١٤٠٥هـ)؛ *ومختصره* للمقريزي (المقريزي، ١٤١٥هـ): (الحشر)، والظاهر أنها تحريف.

ذكرت لشعبة حديث سماك عن سعيد بن جبير عن ابن عمر: كنت أبيع الإبل بالبقيع فقال: من حدث به؟ قلت: حماد بن سلمة. فقال: وكيف سمع حماد هذا ولعله إنما جلس إلى سماك مجلسين أو ثلاثة!! وقد جلست إلى سماك أكثر من مائة مجلس ولم أسمع هذا!!. قال: قد ذكرت ذلك لحماد بن سلمة فقال: (قل له سمعته وأنت تُضرب مع أبيك بالخف) (الجوهري، ١٩٩٠م)[٥].

٣ – مخالفة أصحاب سعيد بن جبير الثقات لسماك في رفعه.

فرواه داود بن أبي هند عن سعيد بن جبير قال: (رأيت ابن عمر يكون عليه الورِق، فيعطي بقيمته دنانير إذا قامت على السعر، ويكون عليه الدنانير فيعطي الورِق بقيمتها). أخرجه ابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) وأبو يعلى (أبو يعلى، ١٤١٢هـ) كلاهما من طريق يحيى بن زكريا بن أبي زائدة، وأخرجه عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) عن الثوري كلاهما عن داود به، وأشار إلى رواية داود: البخاري في *التاريخ* (البخاري، د.ت).

(٥) وكلام حماد – رحمه الله – يحمل على ما يقع بين الأقران عادةً مما هو مبثوث في كتب التراجم، وأيضاً ربما حمله على بعض ذلك ما في نفوسهم من الحرص على التثبت والتوقي للخطأ في حديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ، وهؤلاء الأئمة على جلالة قدرهم يقع لهم ما يقع للناس من الغضب وسوء العبارة في أحيان قليلة، وهي لا تكون شيئاً في بحور فضائلهم.

ورواه أيضاً أبو هاشم الرمّاني عن سعيد بن جبير عن ابن عمر أنه كان لا يرى بأساً في قبض الدراهم من الدنانير، والدنانير من الدراهم. أخرجه النسائي من طريق الثوري عنه (النسائي، ١٤١٤هـ؛ والنسائي، ١٤٢٢هـ).

٤ – وروده موقوفاً من طرق أخرى عن ابن عمر.

فرواه شعبة عن قتادة عن سعيد بن المسيّب عن ابن عمر موقوفاً.

ورواه أيضاً عن أيوب عن نافع عن ابن عمر موقوفاً.

ورواه أيضاً عن يحيى بن أبي إسحاق عن سالم عن ابن عمر موقوفاً.

وتقدمت هذه الطرق في الحجة الثانية من حجج هذا القول، وأشار الدارقطني إلى رواية سعيد بن المسيب ونافع (الدارقطني، ١٤٢٧هـ).

القول الثاني: تصحيح الرواية المرفوعة

وممن ذهب إلى ذلك ابن حبان إذ خرج المرفوع في *صحيحه* (البستي، ١٤٢٤هـ)، والحاكم في *مستدركه* (الحاكم، د.ت) وقال: صحيح على شرط مسلم، والنووي (النووي، ١٣٤٧هـ)، وابن الملقن (ابن الملقن، ١٤٠٦هـ)، وابن الهمام (ابن الهمام، د.ت).

ومما يؤيد هذا القول:

١ – أن سماك بن حرب وثقه جماعة، فتقبل روايته.

قال ابن الملقن: (لك أن تقول سماك من رجال مسلم استقلالاً والبخاري تعليقاً ووثق أيضاً) (ابن الملقن، ١٤٠٦هـ)، وقال الشوكاني: (ولم يأت من أعله بحجة مقبولة، وسماك إمام حجة) (الشوكاني، ١٤٢٠هـ).

ويناقش هذا بما تقدم في حال سماك، وبأنه يشترط في قبول رواية الراوي شروط أخرى غير ثقة الراوي، وهي سلامة روايته من الشذوذ والعلة، وقد وجدت العلة هنا.

٢ – أن مخالفة سماك لرواية غيره من باب تعارض الرفع والوقف، والصحيح ترجيح الرفع لأنه زيادة ثقة، والزيادة من الثقة مقبولة.

قال النووي متعقباً البيهقي في إعلاله لرواية سماك: (قلت: وهذا لا يقدح في رفعه، وقد قدمنا مرات أن الحديث إذا رواه بعضهم مرسلاً، وبعضهم متصلاً، وبعضهم موقوفاً، وبعضهم مرفوعاً، كان محكوماً بوصله ورفعه على المذهب الصحيح الذي قاله الفقهاء والأصوليون ومحققو الحديث من المتقدمين والمتأخرين) (النووي، ١٣٤٧هـ)، وقال ابن الهمام: (لأن المختار في تعارض الرفع والوقف تقديم الرفع لأنه زيادة، والزيادة من الثقة مقبولة) (ابن الهمام، د.ت)، وقال ابن الملقن: (فلم لا يكون من باب تعارض الرفع والوقف، والأصح تقديم الرفع كما فعله ابن حبان) (ابن الملقن، ١٤٠٦هـ).

وفي كلامهم -رحمهم الله- نظر، لأنه مخالف لعمل الأئمة النقاد وتصرفاتهم، والراجح خلاف ما رجحوه، ولا يتسع المقام لبسط ذلك، وممن بين هذه المسألة الحافظ العلائي في نظم الفرائد (العلائي، ١٤١٦هـ)، وقال: (وأما أئمة الحديث فالمتقدمون منهم كيحيى بن سعيد القطان وعبد الرحمن بن مهدي... وذكر أشهر الأئمة النقاد – ثم قال: (كل هؤلاء يقتضي تصرفهم في الزيادة قبولاً ورداً الترجيح بالنسبة إلى ما يقوى عند الواحد منهم في كل حديث، ولا يحكمون على المسألة بحكم كلي يعم جميع الأحاديث، وهذا هو الحق الصواب كما سنبينه إن شاء الله تعالى)، وهذا الذي اختاره ابن دقيق العيد (ابن دقيق العيد، ١٤١٨هـ)، والحافظ ابن حجر (ابن حجر، ١٤٢٦هـ؛ وابن حجر، ١٤١٤هـ)، والبقاعي (البقاعي، ١٤٢٨هـ) والسخاوي (السخاوي، ١٤٠٧هـ) وغير واحد.

٣ – اختلاف سياق الرواية المرفوعة عن الموقوفة، مما يدل على عدم تعارضهما، بل هي قصتان أو ثلاث، الأولى فتوى ابن عمر وقوله، والثانية فعله، والثالثة: سؤاله النبي – صلى الله عليه وسلم – عن ذلك، واقتصر بعض الرواة على إحداها، وحفظ سماك القصة الثالثة في سؤال ابن عمر النبي – صلى الله عليه وسلم – عن ذلك، لاسيما مع قوله: (وهو في بيت حفصة فقلت: يا رسول الله رويدك أسألك) فإن هذا اللفظ لا يتأتى معه الوقف[٦]، وهذا الاستدلال له وجه

---

(٦) وهذا الوجه من وجوه ترجيح الرواية المرفوعة لم أرَ من =

لولا اتحاد المخرج وكون الاختلاف على رجل واحد وهو داود بن أبي هند، وهذا مما يبعد تعدد القصة كما نبه عليه الحافظ متابعاً للعلائي في حديث آخر (العلائي، ١٤١٦هـ؛ وابن حجر، ١٤١٤هـ).

٤ – (الظاهر من حال ابن عمر وشدة اتباعه للأثر أنه لم يكن يقتضي أحد النقدين عن الآخر مستمراً من غير أن يكون عرفه – صلى الله عليه وسلم –) قاله ابن الهمام (ابن الهمام، د.ت)، وهو كلام صحيح إلا أنه لا يقتضي تصحيح الرواية المرفوعة، بل يدل على أن الرواية الموقوفة لها حكم الرفع، وهذا القول قد لا يعارضه من يقول بترجيح الرواية الموقوفة من جهة الإسناد لاسيما إذا انضاف إلى ذلك تعلق المسألة بأمر عظيم وهو الربا، وكون ابن عمر من فقهاء الصحابة وممن روى أحاديث النهي عن الربا، ومنها ما أخرجه عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) من طريق نافع قال: جاء رجل إلى ابن عمر، فقال: إن أبا سعيد أفتاني أن الذهب بالذهب والورق بالورق لا زيادة بينهما، قال نافع: فأخذ عبد الله بن عمر بيد الرجل وأنا معهما حتى دخلنا على أبي سعيد، فقال ابن عمر زعم هذا حدثته بحديث عن النبي – صلى الله عليه وسلم – في الصرف! قال: نعم سمعت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يقول بأذني هاتين وأبصرت بعيني هاتين أنه قال: (الذهب بالذهب والورق بالورق ولا تشفوا بعضه على بعض ولا تبيعوا منه غائبا بناجز فمن زاد واستزاد فقد أربى).

وهذا هو الذي يترجح لي، أن الحديث له حكم الرفع لما تقدم عن ابن الهمام، وما زدته عليه، وإن كان لا يصح رفعه من جهة الإسناد لما سبق في القول الأول، والله أعلم.

المطلب الثالث: بيان اختلاف ألفاظ الرواة فيه

- اختلف الرواة عن سماك في الذي كان يفعله ابن عمر وسأل عنه، ففي رواية حمّاد بن سلمة وعمر بن عبيد الطنافسي وإسرائيل – في إحدى الروايتين عنه [(٧)] – أنه كان يبيع الإبل بالدنانير ثم يقتضي عنها بالدراهم.

وفي رواية أبي الأحوص ورواية الأكثر [(٨)] عن إسرائيل أنه كان يشتري الذهب بالفضة والفضة بالذهب، وقد أعل ابن حزم اللفظ الأول بالثاني، وقال في اللفظ الثاني: (وهذا معنى صحيح، وكله – أي اللفظان – خبر واحد) (ابن حزم، د.ت).

وهذا الإعلال فيه نظر لثقة حماد بن سلمة وعمر بن عبيد الطنافسي، بل تقدم ما يدل على ضبط حماد لهذا الحديث بخصوصه عن سماك لما أنكره عليه شعبة، ثم إنه (اقتصر في هذه الرواية على ذكر ما يفعل

= ذكره في هذا الحديث بعينه، لكن ذكره أهل العلم في أحاديث أخرى. انظر: (ابن حجر، ١٤١٤هـ).

(٧) أخرجه أبو داود كما تقدم، والبيهقي (البيهقي، ١٤١٢هـ) من طريقين عن عبيد الله بن موسى عن إسرائيل به، ولم يسق أبو داود لفظه، وساقه البيهقي.

(٨) كعبد الرزاق ووكيع ويحيى بن آدم وحسين بن محمد. أخرجه من طريقهم أحمد (ابن حنبل، ١٣٩٨هـ).

في الثمن دون شرح القصة بكمالها فلا تعارض ولا منافاة، ومن زاد حجة على من اقتصر) كما قال السبكي في تكملته للمجموع (النووي، ١٩٧١م)، ويؤكده أن القصتين وردتا في الرواية الموقوفة.

- وقوله: (بسعر يومها) زيادة وردت في رواية حماد بن سلمة عن سماك، هكذا رواه عن حماد: موسى بن إسماعيل ومحمد بن محبوب وأبو نعيم والمعافى بن عمران وبهز بن أسد وأبو كامل المظفر بن مدرك، ورواه يزيد بن هارون عنه بلفظ: (لا بأس به بالقيمة) أخرجه عنه أحمد والترمذي كما تقدم.

ولم أقف عليها في رواية باقي الرواة عن سماك سوى رواية محمد بن كثير وعبيد الله بن موسى عن إسرائيل، ولفظ رواية عبيد الله بن موسى: (إذا كان ذلك من صرف يومكما)، ورواية محمد بن كثير: (بسعر يومك) كما تقدم في التخريج.

المطلب الرابع: أحاديث وآثار الباب الأخرى

لم أقف على ما يشهد للحديث مرفوعاً بتمامه، لكن ثبت في اشتراط التقابض في الصرف أحاديث كثيرة، منها ما أخرجه الشيخان (البخاري، د.ت؛ ومسلم، د.ت) من حديث أبي المنهال قال: سألت البراء بن عازب وزيد بن أرقم عن الصرف، فقالا: كنا تاجرين على عهد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فسألنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – عن الصرف فقال: (إن كان يداً بيد فلا بأس، وإن كان نساء فلا يصلح).

ومنها ما أخرجه الشيخان (البخاري، د.ت؛ ومسلم، د.ت) من حديث أبي بكرة قال: نهى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – عن الفضة بالفضة، والذهب بالذهب إلا سواءً بسواء، وأمرنا أن نشتري الفضة بالذهب كيف شئنا، ونشتري الذهب بالفضة كيف شئنا، قال: فسأله رجل، فقال: «يدا بيد».

ومنها ما أخرجه الشيخان (البخاري، د.ت؛ ومسلم، د.ت) من طريق مالك بن أوس بن الحدثان أنه قال: أقبلت أقول: من يصطرف الدراهم؟ فقال طلحة بن عبيد الله – وهو عند عمر بن الخطاب –: (أرنا ذهبك، ثم ائتنا إذا جاء خادمنا نعطك ورقك)، فقال عمر بن الخطاب: (كلا والله لتعطينه ورقه، أو لتردن إليه ذهبه، فإن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «الورق بالذهب ربا إلا هاء وهاء، والبر بالبر ربا إلا هاء وهاء...» الحديث.

وفي الباب آثار عن الصحابة:

منها عن عمر – رضي الله عنه –، أخرجه عبدالرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) وابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) بإسناد حسن من طريق يسار ابن نمير أن عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – قال في الرجل يسأل الرجل الدنانير، أيأخذ الدراهم؟ قال: (إذا قامت على الثمن، فأعطها إياه بالقيمة)، واللفظ لعبد الرزاق، ولفظ ابن أبي شيبة: (أنه لم ير بأساً باقتضاء الذهب من الورِق، والورِق من الذهب).

ومنها عن ابن مسعود – رضي الله عنه –،

أخرجه عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) من طريق مسيب بن رافع أن امرأة ابن مسعود باعت جارية لها بدراهم، فأمرها عبد الله أن تأخذ دنانير بالقيمة، وفي إسناده انقطاع، وقد ورد خلافه عن ابن مسعود كما سيأتي في المسألة الأولى من المبحث التالي.

ومنها عن ابن عمر، ورد عنه من طرق سبق ذكرها عند ذكر الاختلاف في رفع الحديث ووقفه.

ولاشك أن هذه الآثار تؤيد القول بما دل عليه الحديث.

المبحث الثاني
دلالة الحديث وفقهه

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: بيان غريبه وشرح ألفاظه

قوله: (بالبقيع) هو بقيع الغرقد، جزم به النووي وقال: (هو بالباء الموحدة، وإنما قيّدته لأني رأيت من يصحفه) (النووي، ١٣٤٨هـ) (وأما قول الشيخ عماد الدين ابن باطيش: لم أجد أحداً ضبط البقيع في هذا الحديث، وأن الظاهر أنه كان يبيع بالنقيع بالنون فإنه أشبه بالبيع من البقيع الذي هو مدفن فليس كما قال، بل هو البقيع بالباء وهو المدفن، ولم يكن في ذلك الوقت كثرت فيه القبور) (النووي، ١٣٤٨هـ)، وقال المباركفوري: (والمراد به بقيع الغرقد فإنهم كانوا يقيمون السوق فيه قبل أن يتخذ مقبرة) (المباركفوري، ١٣٨٤هـ)، ويرجحه رواية البيهقي في معرفة السنن: (بقيع الغرقد) (البيهقي، ١٤١٢هـ)، ورجاله دون سماك ليس فيهم مجروح.

وقال السمهودي متعقباً النووي: (ولم يذكر أحد من مؤرخي المدينة أنه كان ببقيع الغرقد سوق مع اعتنائهم بذكر أسواق المدينة في الجاهلية والإسلام، فالمعتمد ما قدمناه، والمسمى بالبقيع هنا ما يلي المصلى من سوق المدينة، ويسمى أيضاً بقيع المصلى كما سيأتي) (السمهودي، ١٤٠١هـ).

وأما قول ابنِ باطيش إنه بالنون فقد وافقه عليه شيخُ الإسلام ابن تيمية وقال: (والنقيع بالنون هو سوق المدينة، والبقيع بالباء هو مقبرتها). اهـ (ابن تيمية، ١٤١٥هـ)، والنقيع بالنون: «موضع قريب من المدينة كان يَستنقع فيه الماء أي يجتمع» (ابن الأثير، د.ت)، والمشهور فيه أنه حماه النبي – صلى الله عليه وسلم – ثم عمر للخيل، ويبعد عن المدينة عشرين فرسخاً (الحموي، ١٣٩٩هـ)، وكونه خارج المدينة بعيداً عنها يُضعِف القول بأنه مكان سوق المدينة.

ويظهر مما تقدم أن من رجح أنه بالنون استشكل كون البيع وقع في البقيع، والمشهور أن البقيع مقبرة لا سوق، لكن تبين من كلام النووي السابق أن المقبرة لم تكن تستوعب بقيع الغرقد، وتبين أيضاً أن البقيع يطلق على أكثر من موضع، إذ هو في اللغة الموضع الذي فيه أروم الشجر من ضروب شتى (الفيروز آبادي، ١٤٠٧هـ)، وفي المدينة بقيع الخيل وبقيع المصلى وبقيع الخَبخبة وبقيع الزبير وبقيع الغرقد،

والمقبرة إنما كانت في بقيع الغرقد، فصح أنه بالباء الموحدة، وأخرج ابن شبة في أخبار المدينة من طريق ابن سمعان عن ابن شهاب عن عروة عن عائشة – رضي الله عنها – في حديث ساقه قال: (كان يقال لسوق المدينة بقيع الخيل) (ابن شبة، د.ت)، ونقله السمهودي، ورجح أنه المراد هنا في قصة ابن عمر.

قوله: (**بالدنانير**) «الدينار عملة ذهبية إسلامية، زنة الدينار مثقال، وقدره بالغرامات: (٤,٢٥)» (البسام، ١٤٢٣هـ).

قوله: (**الدراهم**) «الدينار عملة فضية إسلامية، وقدر الدراهم بالغرامات (٢,٩٧٥)» (البسام، ١٤٢٣هـ).

قوله: (**رويدك**) أي أمهل وتأن. (ابن الأثير، د.ت).

قوله: (**فآخذ هذه من هذه**) «أي الداراهم من الدنانير» (العظيم آبادي، ١٣٨٨هـ)، فتكون «من» هنا للبدلية، أي آخذ الدراهم بدل الدنانير وأعطي الدنانير بدل الدراهم، كقوله تعالى: ﴿أَرَضِيتُم بِٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا مِنَ ٱلۡأٓخِرَةِۚ﴾ (التوبة:٣٨) أي بدلاً منها (ابن هشام، ١٩٩٢م).

قوله: (**وبينكما شيء**) قال السندي: (حال، أي لا بأس ما لم تفترقا، والحال أنه بقي بينكما شيء غير مقبوض) وفي بعض الروايات: (لـبْسٌ) قال السندي: (أي خلط بسبب أن يبقى بينكما بقية) (السندي، ١٩٩٠م)، وفي بعض الروايات: (بيع) أي بسبب أنه بقي شيء غير مقبوض كما تقدم.

المطلب الثاني: الأحكام والمسائل المستنبطة من الحديث.

(المسألة الأولى):

دل الحديث على جواز اقتضاء الذهب من الورق والورق من الذهب إن حضر أحدهما والآخر مستقر في الذمة، ويكون صرفاً بعين وذمة.

مثال ذلك: باع زيد لعمروٍ بعيراً إلى سنة بمائة دينار، فلما انقضت السنة قال عمرو: أريد أن أقضي ديني – وهو المائة دينار المستقرة في ذمته – بالدراهم، وحينئذ تتم المصارفة بين ما في ذمة عمرو (مائة دينار) بما يعادلها من الدراهم، ومثل ذلك العملات المعاصرة على ما عليه العمل فيها، كما لو كان البيع بالريال مثلاً، والقضاء بالدولار.

وفي المسألة أقوال:

١ – أحدها: الجواز، وهو قول أكثر أهل العلم (ابن قدامة، ١٤١٧هـ)، وهو محكي عن عمر وابنه عبد الله – رضي الله عنهما – والحسن وسعيد بن جبير والحكم وقتادة وطاوس والزهري ومالك والشافعي وأبي حنيفة والثوري والأوزاعي وأحمد وغيرهم. (الصنعاني، ١٤٠٣هـ؛ وابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ؛ وابن بطال، ١٤٢٠هـ).

٢ – وذهب ابن عباس وأبو سلمة بن عبد الرحمن وابن شبرمة والليث وداود وابن حزم إلى المنع (الصنعاني، ١٤٠٣هـ؛ وابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ؛ وابن عبد البر، ١٤٢٣هـ؛ وابن حزم، د.ت؛

وابن قدامة، ١٤١٧هـ؛ وابن بطال، ١٤٢٠هـ).

وروي ذلك عن ابن مسعود، أخرجه عنه عبدالرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ)، وابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) من طريق ابن سيرين عنه، وابن سيرين لم يدرك ابن مسعود، وأخرج عبد الرزاق عنه الرخصة فيه، وسنده فيه انقطاع أيضاً، قال عبدالرزاق: عجباً في أهل البصرة والكوفة، أهل الكوفة يروون عن عمر وعبدالله الرخصة، وأهل البصرة يروون عنهما التشديد.

وروي أيضاً عن ابن عمر، أخرجه عبد الرزاق في *مصنفه* (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) بسند رجاله ثقات عن ابن عمر قال: (لا يأخذ الرجل الدنانير من الدراهم، والدراهم من الدنانير)، وهذا مخالف لما ثبت من طرق متعددة في إباحته، فينبغي أن يحمل على ما إذا فقد شرطاً من شروط الإباحة، كالتقابض مثلا، أو يكون المراد به ما إذا شرط الصرف في عقد البيع، والله أعلم.

ودليل هذا القول:

أ) نهيه – صلى الله عليه وسلم – عن ربح ما لم يضمن، والنهي ثبت في أحاديث أشهرها حديث عبدالله ابن عمرو بن العاص أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «لا يحل سلف وبيع، ولا شرطان في بيع، ولا ربح ما لم يضمن، ولا بيع ما ليس عندك»، أخرجه الخمسة بإسناد حسن. (السجستاني، ١٣٨٩هـ؛ والترمذي، ١٣٩٨هـ؛ والنسائي، ١٤١٤هـ؛ وابن ماجه، ١٤١٨هـ؛ وابن حنبل، ١٣٩٨هـ).

وثمن السلعة الذي ثبت في ذمة المشتري لا زال في يد المشتري، وهو في ضمانه – أي المشتري –، ولا يجوز للبائع أن يبيعه بنقد آخر حتى لا يربح فيما لم يضمن.

ويناقش هذا بأنه مقيد في الحديث بسعر يومه، وهذا ينفي الربح فيه، قال الخطابي: (اقتضاء الذهب من الفضة والفضة من الذهب عن أثمان السلعة هو في الحقيقة بيع ما لم يقبض، فدل جوازه على أن النهي عن بيع مالم يقبض إنما ورد في الأشياء التي يبتغى بيعها وبالتصرف فيها الربح، كما روي أنه نهى عن ربح ما لم يضمن، واقتضاء الذهب والفضة خارج عن هذا المعنى لأنه إنما يراد به التقابض، والتقابض من حيث لا يشق ولا يتعذر دون التصارف والترابح، ويبين لك صحة هذا المعنى قوله: لا بأس أن تأخذها بسعر يومها، أي لا تطلب فيها الربح [في] ما لم تضمن) (الخطابي، ١٣٥٢هـ).

ب) نهيه – صلى الله عليه وسلم – عن بيع ما لم يقبض، والنهي ثبت في أحاديث، منها حديث ابن عمر في الصحيحين أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «من اشترى طعاماً فلا يبعه حتى يستوفيه ويقبضه» اللفظ لمسلم. (البخاري، د.ت؛ ومسلم، د.ت).

ومنها حديث أبي هريرة أنه قال لمروان: أحللت بيع الربا، فقال مروان: ما فعلتُ. فقال أبو هريرة: أحللت بيع الصكاك وقد نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن بيع

الطعام حتى يستوفى. الحديث أخرجه مسلم (مسلم، د.ت)، والصِكاك جمع صك، وهو الورقة المكتوبة بدين، والمراد هنا الورقة التي تخرج من ولي الأمر بالرزق لمستحقه كما قاله النووي. (النووي، ١٣٤٧هـ).

أ) ومنها حديث حكيم بن حزام أن النبي — صلى الله عليه وسلم — قال: «لا تبع ما ليس عندك»، أخرجه الخمسة، وهو حديث صحيح بمجموع طرقه وشواهده. (السجستاني، ١٣٨٩هـ؛ والترمذي، ١٣٩٨هـ؛ والنسائي، ١٤١٤هـ؛ وابن حنبل، ١٣٩٨هـ).

وما ثبت في ذمة المشتري لم يقبضه البائع فلا يجوز بيعه.

ويناقش هذا بأن إسقاط ما في ذمة المشتري وإبراء ذمته منه يقوم مقام القبض، ولأن ما في الذمة مقبوض للمشتري فلا يخشى من أنّ البائع لا يقدر على تسليمه له، قال ابن عبد البر: (لأن الذمة الحاضرة كالعين الحاضرة، وصار الطرح عندهم[9] في ذلك كالمقبوض من العين الحاضرة) (ابن عبد البر، ١٤٢٣هـ)، وقال الباجي: (ومن جهة المعنى أن حلول ما في الذمة بمنزلة حضوره، والإبراء منه يقوم مقام القبض فيه) (الباجي، ١٤٢٠هـ)، وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: (لأن النهي عن بيع الطعام قبل قبضه هو في الطعام المعين، وأما ما في الذمة فالاعتياض عنه من جنس الاستيفاء، وفائدته سقوط ما في ذمته عنه، لا حدوث ملك له، فلا يقاس هذا بهذا) (ابن تيمية، ١٤١٥هـ)، وقال ابن القيم — رحمه الله —: (وأما ما في الذمة فالاعتياض عنه من جنس الاستيفاء، وفائدته سقوط ما في ذمته عنه لا حدوث ملك له فلا يقاس بالبيع الذي يتضمن شغل الذمة) وقال: (ففي الأعيان إذا عاوض عليها بجنسها أو بعين غير جنسها يسمى بيعاً، وفي الدين إذا وفاها بجنسها لم يكن بيعاً، فكذلك إذا وفاها بغير جنسها لم يكن بيعا بل هو إيفاء فيه معنى المعاوضة) (الزرعي، ١٩٧٣هـ)، وقال الأبي: (وصرف ما في الذمة أسرع مناجزة من صرف المعينات، لأن صرف مافي الذمة ينقضي بنفس الإيجاب والقبول والقبض من جهة واحدة، وصرف المعينات لا ينقضي إلا بقبضهما معاً، فهو معرض للعدول) (الأبي، د.ت)، وللشوكاني — رحمه الله — كلام حول المسألة، وهو بمعنى ما تقدم (الشوكاني، ١٤٢٠هـ).

ب) أنه بيع غرر، (والبيع لا يجوز إلا في عين معيّنة بمثلها، وإلا فهو بيع غرر وأكل مال بالباطل، والسلم لا يجوز إلا إلى أجل، فبطل أن يكون هذا العمل بيعاً أو سلَماً فهو أكل مالٍ بالباطل) قاله ابن حزم — رحمه الله — (ابن حزم، د.ت) وكلامه فيه نظر ظاهر، وحصر البيع فيما ذكر يحتاج إلى دليل، وأما قوله إن فيه غرراً فقد تقدم الجواب عنه في الذي قبله.

ج) أن بيع الذهب بالفضة — وهو الصرف — لا بد فيه من التقابض لاتحادهما في العلة، وأحدهما هنا في الذمة فيفضي إلى الربا.

---

(٩) يعني به من أجاز تصارف الدينين وتطارحهما.

ويناقش هذا بما تقدم بأن الدين الحال الذي يراد إسقاطه هو في حكم المقبوض، قال ابن بطال: (ولا يدخل هذا في نهيه – عليه السلام – عن بيع الذهب بالورق ديناً، لأن الذي يقتضي الدنانير من الدراهم لم يقصد إلى تأخير في الصرف، ولا نواه، ولا عمل عليه فهذا هو الفرق بينهما) (ابن بطال، ١٤٢٠هـ).

د) حديث أبي سعيد الخدري أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: (لا تبيعوا الذهب بالذهب إلا مثلاً بمثل ولا تشفوا بعضها على بعض ولا تبيعوا الورق بالورق إلا مثلاً بمثل ولا تشفوا بعضها على بعض **ولا تبيعوا منها غائباً بناجز)** أخرجه الشيخان (البخاري، د.ت ؛ ومسلم، د.ت)، والدين الذي في الذمة غائب.

والكلام في هذا كالذي قبله، ويمكن تخصيص حديث أبي سعيد هذا بحديث الباب، قال ابن عبدالبر: (وليس الحديثان بمتعارضين عند أكثر الفقهاء لأنه ممكن استعمال كل واحد منهما، وحديث ابن عمر مفسر، وحديث أبي سعيد الخدري مجمل، فصار معناه لا تبيعوا منهما غائباً ليس في ذمة بناجز وإذا حملا على هذا لم يتعارضا) (ابن عبد البر، ١٤٢٣هـ).

٣ – وروي عن طاوس: أنه كرهه في البيع، وأجازه في القرض، أخرجه عنه عبدالرزاق في *المصنف* ١٢٨/٨. (الصنعاني، ١٤٠٣هـ).

٤ – وروي عكسه عن ابن عمر: أنه كره أخذ الدنانير عن الدراهم في القرض، ولم ير في البيع بأساً، أخرجه البخاري في *التاريخ الكبير* في ترجمة محمد بن بيان، (البخاري، د.ت)، وأعله بما ثبت عن ابن عمر موقوفاً ومرفوعاً من إجازته مطلقاً، وإسناده أيضاً ضعيف، فيه محمد بن بيان التغلبي ترجم له البخاري، وذكره ابن حبان في *الثقات* (البستي، ١٣٩٣هـ) على قاعدته في توثيق من لم يجرح، وفيه أيضاً محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى سيء الحفظ.

قال ابن المنذر: والقول الأول أولى لحديث ابن عمر. (ابن بطال، ١٤٢٠هـ).

والأمر كما قال – رحمه الله –.

ولجوازه شرطان منصوص عليهما في الحديث:

أولهما: قبض العوض قبل التفرق في قوله: (ما لم تفترقا وبينكما شيء)، ووجه اشتراطه ظاهر، لأن الذهب والفضة مالان ربويان فلا يجوز بيع أحدهما بالآخر إلا بشرط التقابض في المجلس(الشوكاني، ١٤٢٠هـ)، وبيع أحد النقدين بالآخر هو الصرف، والقبض في المجلس شرط لصحته بغير خلاف (ابن قدامة، ١٤١٧هـ)، للأحاديث الدالة على ذلك منها ما أخرجه الشيخان – واللفظ لمسلم – عن مالك ابن أوس بن الحَدَثان قال: أقبلت أقول: من يصطرف الدراهم؟ فقال طلحة بن عبيد الله – وهو عند عمر بن الخطاب –: أرنا ذهبك ثم ائتنا إذا جاء خادمنا نعطك ورقك. فقال عمر بن الخطاب: كلا والله لتعطينه ورقه أو لتردن إليه ذهبه فإن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: (الورق بالذهب ربا إلا هاء وهاء...)

الحديث. (البخاري، د.ت؛ ومسلم، د.ت).

قال ابن المنذر: (وأجمعوا أن المتصارفين إذا تفرقا قبل أن يتقابضا أن الصرف فاسد) (ابن المنذر، ١٤٢٠هـ).

ثانيهما: أن يكون بسعر اليوم، أي عند القضاء، لأنه إذا باعه بأكثر فقد ربح فيما لم يضمن، وقد نهي عنه كما تقدم، قال شيخ الإسلام: (فلم يجوِّز بيع الدين ممن هو عليه بربح، فإنه ربح فيما لم يضمن، فإنه لم يقبضه، ولم يصر في ضمانه، والربح إنما يكون للتاجر الذي نفع الناس بتجارته، فأخذ الربح بإزاء نفعه، فلم يأكل أموال الناس بالباطل) إلى أن قال: (فإذا كان له دين، وباعه من المدين بربح فقد أكل هذا الربح بالباطل، إذا كان لم يضمن الدين، ولم يعمل فيه عملاً) (ابن تيمية، ١٤١٧هـ).

وباشتراط ذلك قال أحمد بن حنبل(ابن قدامة، ١٤١٧هـ) والخطابي من الشافعية، وقال: (وهو منصوص في الحديث.. فلا تذهب عنه فإنه لا يجوز غير ذلك) (الخطابي، ١٣٥٢هـ).

وقال أبو حنيفة والشافعي: يجوز بسعر يومها وأغلى وأرخص.

قال الشوكاني: (وهو خلاف ما في الحديث من قوله بسعر يومها، وهو أخص من حديث «إذا اختلفت هذه الأصناف فبيعوا كيف شئتم إذا كان يداً بيد» فيبنى العام على الخاص) (الشوكاني، ١٤٢٠هـ).

ووهم الإمام الطحاوي – رحمه الله – فنقل الاتفاق على عدم اشتراط سعر اليوم، وقال: (وقد رأينا البياعات تجوز بين الناس في مثل هذا بسعر يومها وبأكثر من سعر يومها، وبأقل من سعر يومها لا اختلاف بين أهل العلم في ذلك وفي جوازه وفي استقامته)، قال: (إن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – دل عبد الله بن عمر في سؤاله إياه عما سأله عنه في هذا الحديث على الورع الذي يجب على الناس استعماله فيما سأله عنه، وإن كان الأمر لو جرى بخلافه فيما سأله عنه لم يمنع ذلك من جواز البيع ووجوبه، وذلك أن من كانت له دنانير على رجل أو كانت له دراهم فجاء يطلبها منه، فبدل له مكان الدنانير دراهم أو مكان الدراهم دنانير، ودعاه إلى أخذها بالذي له عليه من خلافها جاز أن يكون يريد منه أن يهضمه مما له عليه بإعطائه به غيره، وتدعو الضرورة صاحب الدين إلى أخذ ذلك، واحتمال الضيم فيه والهضيمة من دينه، فعلم رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ابن عمر ما يكون إذا فعله بخلاف ذلك) (الطحاوي، ١٤١٥هـ)، وهو تأويل لا حاجة له، ولا دليل عليه، بل هو مخالف لظاهر الحديث، وسبق بيان وجه اشتراط هذا الشرط، وأن هذه المسألة أخص من مسألة الصرف المطلق، والله أعلم.

ومثل ذلك قول الشيخ البسام – رحمه الله – في كتابه *توضيح الأحكام* (البسام، ١٤٢٣هـ): (جاء في الحديث بسعر يومها وهذا قيد غير مراد بالإجماع).

(المسألة الثانية):

دل الحديث على أنه لا يشترط في الدين الذي

يقتضى عنه بغير جنسه أن يكون حالاً، لأنه لم يسأله عن دينه أحالّ هو أم مؤجل، فدل على استواء الحال عنده، وهو قول أبي حنيفة وأحد الوجهين عن الإمام أحمد. (ابن قدامة، ١٤١٧هـ).

وقال مالك: لا يجوز ذلك إلا أن يكون جميعاً حالّين، لأنه لم يستحق قبض الآجل إلا إلى أجله. صار كأنه صارفه إلى ذلك الأجل، وهذا هو المشهور من قول الشافعي ووجه عن الإمام أحمد (ابن عبد البر، ١٤٢٣هـ؛ وابن بطال، ١٤٢٠هـ؛ وابن قدامة، ١٤١٧هـ).

قال ابن قدامة: (والصحيح الجواز إذا قضاه بسعر يومها، ولم يجعل للمقضي فضلاً لأجل تأجيل الذمة، لأنه لم ينقصه عن سعرها شيئاً، فقد رضي بتعجيل ما في الذمة بغير عوض، فأشبه ما لو قضاه من جنس الدين، ولم يستفصل النبي – صلى الله عليه وسلم – ابن عمر حين سأله، ولو افترق الحال لسأل واستفصل) (ابن قدامة، ١٤١٧هـ).

مثال هذه المسألة: باع زيد لعمرو سلعة إلى سنة بمائة دينار، فلما انقضى شهرٌ أو شهران أراد عمرو أن يقضي الدين قبل حلوله بالدراهم أو الريالات مثلاً.

(المسألة الثالثة):

استدل بالحديث على جواز الاستبدال عن الثمن الذي في الذمة بغيره، وفيه تفصيل:

فإن كان العوض من جنس آخر يتحد معه في علة الربا كالذهب بالفضة، والبر بالشعير فهي الصورة التي وقعت في الحديث، وتقدم ذكر الخلاف فيها، وترجيح جوازها بالشرطين: التقابض، وسعر اليوم.

وإن كان العوض عيناً يجوز فيها النسأ كأن يبدل الدنانير ببر أو شعير لم يشترط فيها التقابض على الصحيح، ولكن لا يربح فيها وتكون بقيمتها (النووي، ١٩٧١م).

وبوّب عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ): باب السلعة يسلفها في دينار هل يأخذ غير الدينار، ثم روى فيه أقوال جماعة من السلف بالجواز مطلقاً، ومنهم من قيده بعدم الربح فيها.

(المسألة الرابعة):

في قوله: (بسعر يومها) دليل على أنه لا يجوز أن يعتاض عن الثمن بأكثر منه كما تقدم، لكن إن اعتاض عنه بأقل من سعر يومها بأن كان الدينار يساوي عشرة فأخذه الآخر بتسعة فما الحكم؟ مفهوم الحديث أنه لا يجوز، واختار جماعة من أهل العلم جوازه، وهو ثابت عن ابن عباس في الاعتياض عن المسلم فيه، وسيأتي لفظه في المسألة السادسة، وبه قال الإمام أحمد فإنه سئل عن رجل أسلف رجلاً دراهم في بر فلما جاء الأجل لم يكن عنده بر، فقال – يعني: خذ مني شعيراً بالدراهم، فخذ مني بالسعر، قال: (لا يأخذ منه الشعير إلا مثل كيل البر أو أنقص، لا يأخذ منه زيادة) (ابن حنبل، ١٤٢٠هـ؛ وابن حنبل، ١٤٠٦هـ).

وتعليل ذلك أنه لم يربح فيما لم يضمن، بل أبرأه من بعض حقه، ولا بأس به، ولأن المفهوم

لا عموم له، بل يصدق بصورة واحدة مخالفة هي: ما إذا أخذها بأكثر، والله أعلم (ابن تيمية، ١٤١٥هـ؛ والعثيمين، ١٤٢٥هـ).

(المسألة الخامسة):

استدل بالحديث على جواز بيع الدين لمن هو عليه – بالشرطين الواردين في الحديث –، لأن ابن عمر كان يبيع الإبل بالدنانير فيثبت في ذمة المشتري دنانير، ثم يبيع على المشتري هذه الدنانير بدراهم.

والجمهور على تحريمه – أي بيع الدين على من هو عليه –، ويجعلونه من بيع الدين بالدين المنهي عنه، وهو حديث ابن عمر أن النبي – صلى الله عليه وسلم – نهى عن بيع الكالئ بالكالئ، أخرجه ابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ)، والبزار (الهيثمي، ١٣٩٩هـ)، والطحاوي (الطحاوي، ١٤١٦هـ)، والعقيلي في الضعفاء (العقيلي، ١٤٠٤هـ)، وابن عدي (الجرجاني، ١٤٠٥هـ)، والدارقطني (الدارقطني، د.ت)، والحاكم (الحاكم، د.ت)، والبيهقي (البيهقي، ١٤١٣هـ) وهو حديث ضعيف مداره على موسى بن عبيدة الربذي، وهو ضعيف، واضطرب فيه، مرة رواه عن عبد الله بن دينار عن ابن عمر، ومرة عن نافع عن ابن عمر، ورواه الطبراني (الطبراني، ١٤٢٩هـ) من طريق أخرى عنه فجعله من مسند رافع ابن خديج، ووقع في سنن الدارقطني ومستدرك الحاكم: (موسى بن عقبة) وهو وهم صوابه موسى بن عبيدة نبه عليه الدارقطني (الدار قطني، ١٤٢٧هـ) والبيهقي (البيهقي، ١٤١٣هـ)، وموسى بن عبيدة ضعفه الأئمة، قال الإمام أحمد: (لا تحل عندي الرواية عنه، ولا أعرف هذا الحديث عن غيره). (ابن الملقن، ١٤٢٥هـ)، وقال أيضاً: (حدث بأحاديث منكرة عن عبد الله بن دينار عن ابن عمر عن النبي – صلى الله عليه وسلم – في الكالئ بالكالئ وأشباه هذا) (المزي، ١٤١٥هـ)، وتابعه من لا يعتد بمتابعته وهو إبراهيم بن أبي يحيى الأسلمي – وهو متروك – أخرج روايته عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ).

والخلاصة أن الحديث منكر لضعف موسى مع تفرده به، قال الشافعي: (أهل الحديث يوهنوه)، وقال الإمام أحمد: (ليس في هذا حديث يصح)، وقال ابن المنذر (إسناد هذا الحديث لا يثبت). (ابن الملقن، ١٤٢٥هـ)، وممن ضعّف الحديث: شيخ الإسلام ابن تيمية (ابن تيمية، ١٤١٥هـ)، وابن حجر (ابن حجر، ١٤٢٣هـ، والألباني (الألباني، ١٤٠٥هـ).

والحديث الوارد في ذلك – وإن كان ضعيفاً فإنه مجمع على معناه، قال الإمام أحمد: (ليس في هذا حديث يصح، لكن إجماع الناس على أنه لا يجوز بيع دين بدين (ابن حجر، د.ت).

واستدلوا أيضاً باتفاق العلماء على تحريم أخذ غير المُسْلَم فيه عوضاً عنه، وفي دعوى الاتفاق نظر يأتي بيانه في المسألة السادسة.

وأما بيع الدين بالدين فهو مختلف في تفسيره ودخول بعض الصور فيه، فلا يصح الاستدلال به

على تحريم هذه الصورة، لأن بيع الدين على من هو عليه إذا تحقق فيه التقابض وكان بسعر اليوم جائز بدليل حديث ابن عمر، فإن اختل شرط القبض كان من بيع الدين بالدين، وإن باعه بأكثر كان من جنس قلب الدين على المعسر، وهو ربا الجاهلية.

والصورة المتفق على تحريمها في بيع الدين بالدين هي بيع الدين الواجب بالدين الواجب أي المؤجل غير المقبوض بالدين المؤجل غير المقبوض كأن يقول أسلمت إليك مائة درهم إلى سنة في وَسْق حنطة – والوَسْق: ستون صاعاً. (الجوهري، ١٩٩٠م)، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: (والإجماع إنما هو في الدين الواجب بالدين الواجب، كالسلف المؤجل من الطرفين) (ابن تيمية، ١٤١٥هـ)، وقال أيضاً: (لا يجوز باتفاقهم، لأن كلاً منهما شغل ذمته بما للآخر من غير منفعة حصلت لأحدهما، والمقصود بالبيع النفع) (ابن تيمية، ١٤١٧هـ)، ويؤكد ما قاله – رحمه الله – أن النهي إنما ورد في غالب ألفاظ الحديث – على ضعفه – عن بيع الكالئ بالكالئ، وهو يدل على أن المحرم منه هو المؤخر.

ولابن القيم – رحمه الله – كلام نفيس في بيان أنواع بيع الدين بالدين وأحكامها أنقله لتتم الفائدة، قال رحمه الله: (وأما بيع الدين بالدين فينقسم إلى بيع واجب بواجب، كما ذكرنا وهو ممتنع[١٠]، وينقسم إلى بيع ساقط بساقط، وساقط بواجب، وواجب بساقط، وهذا فيه نزاع، قلت: الساقط بالساقط في صورة المقاصة[١١]، والساقط بالواجب كما لو باعه ديناً له في ذمته بدين آخر من غير جنسه فسقط الدين المبيع ووجب عوضه، وهي بيع الدين ممن هو ذمته، وأما بيع الواجب بالساقط فكما لو أسلم إليه في كُرّ حنطة – مكيال معروف يعادل ستين قفيزاً، ويعادل أيضاً اثني عشر وسقاً (الفيومي، د.ت) – بعشرة دراهم في ذمته فقد وجب له عليه دين وسقط له عنه دين غيره، وقد حكي الإجماع على امتناع هذا، ولا إجماع فيه قاله شيخنا واختار جوازه، وهو الصواب إذ لا محذور فيه، وليس بيع كالىء بكالىء فيتناوله النهي بلفظه، ولا في معناه فيتناوله بعموم المعنى؛ فإن المنهي عنه – يعني بيع المؤخر بالمؤخر – قد اشتغلت فيه الذمتان بغير فائدة؛ فإنه لم يتعجل أحدهما ما يأخذه فينتفع بتعجيله وينتفع صاحب المؤخر بربحه، بل كلاهما اشتغلت ذمته بغير فائدة، وأما ما عداه من الصور

(١٠) إجماعاً كما تقدم.

(١١) مثاله: أن يكون لأحدهما عند الآخر دنانير، وللآخر عند الأول دراهم، فيبيع هذا بهذا، والقول بجوازه هو مذهب أبي حنيفة ومالك، واختيار شيخ الإسلام ابن تيمية، وقال: (فهذه الصورة وهي بيع ما هو ثابت في الذمة ليسقط بما هو في الذمة ليس في تحريمه نص ولا إجماع ولا قياس، فإن كلاً منهما اشترى ما في ذمته، وهو مقبوض له بما في ذمة الآخر)، وقال: (وهنا حصلت بالبيع براءة كل منهما، وهي ضد ما يحصل ببيع الدين بالدين) (ابن تيمية، ١٤١٥هـ؛ وآل حفيظ، ١٤٢٣هـ).

الثلاث فلكل منهما غرض صحيح ومنفعة مطلوبة، وذلك ظاهر في مسألة التقاص فإن ذمتهما تبرأ من أسرها وبراءة الذمة مطلوب لهما وللشارع، فأما في الصورتين الأخيرتين فأحدهما يعجل براءة ذمته والآخر ينتفع بما يربحه، وإذا جاز أن يشغل أحدهما ذمته والآخر يحصل على الربح، وذلك في بيع العين بالدين جاز أن يفرغها من دين ويشغلها بغيره وكأنه شغلها به ابتداء إما بقرض أو بمعاوضة فكانت ذمته مشغولة بشيء فانتقلت من شاغل إلى شاغل، وليس هناك بيع كالىء بكالىء، وإن كان بيع دين بدين فلم ينه الشارع عن ذلك لا بلفظه، ولا بمعنى لفظه، بل قواعد الشارع تقتضي جوازه، فإن الحوالة اقتضت نقل الدين وتحويله من ذمة المحيل إلى ذمة المحال عليه، فقد عاوض المحيل المحتال من دينه بدين آخر في ذمة ثالث، فإذا عاوضه من دينه على دين آخر في ذمته كان أولى بالجواز، وبالله التوفيق) (الزرعي، ١٩٧٣م).

(المسألة السادسة):

استدل ابن القيم – رحمه الله – وغيره بهذا الحديث على جواز الاعتياض عن المُسْلَم فيه بغيره.

مثال ذلك: أن يعطي زيدٌ ألف ريالٍ لعمرو مقابل عشرين صاعاً من التمر مؤجلة بعد سنة، فلما حل الأجل، قال عمرو: ليس عندي تمر، ولكن أعطيك عوضاً عنها شعيراً أو براً.

وجمهور أهل العلم على المنع منه، ومن أدلتهم:

- حديث أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: (من أسلف في شيء فلا يصرفه إلى شيء) أخرجه أبو داود (السجستاني، ١٣٨٩هـ) – ومن طريقه البيهقي (البيهقي، ١٤١٣هـ)، وابن ماجة (ابن ماجة، ١٤١٨هـ) والترمذي في العلل (الترمذي، ١٤٠٩هـ)، والدارقطني (الدارقطني، د.ت)، والبيهقي (البيهقي، ١٤١٣هـ) كلهم من طريق شجاع بن الوليد، عن زياد ابن خيثمة، عن سعد الطائي، عن عطية بن سعد، عن أبي سعيد الخدري قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «من أسلف في شيء فلا يصرفه إلى غيره» وفي لفظ عند الدارقطني: (فلا يأخذ إلا ما أسلم فيه أو رأس ماله)، وهذا الإسناد ضعيف، فيه عطية العوفي به أعله البيهقي عقبه، وبه ضعفه عبد الحق الإشبيلي (الإشبيلي، ١٤١٦هـ)، والمنذري، وابن عبد الهادي (ابن عبد الهادي، ١٤٢٨هـ) وغيرهم، وله علة أخرى وهي الوقف أعله بها أبو حاتم (ابن أبي حاتم، ١٤٢٤هـ)، وقال الترمذي: (وهذا حديث شجاع بن الوليد لا أعرف هذا الحديث مرفوعاً إلا من هذا الوجه وهو حديث حسن)، وله علة ثالثة وهي الاضطراب ذكرها ابن الملقن (ابن الملقن، ١٤٢٥هـ)، ثم الحافظ ابن حجر (ابن حجر، ١٤٢٣هـ).

وورد عن ثلاثة من الصحابة النهي عن ذلك، لكن الأسانيد إليهم ضعيفة.

فأخرج عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) عن قتادة عن ابن عمر قال: (إذا أسلفت في شيء فلا تأخذ إلا رأس مالك أو الذي أسلفت فيه)، وقتادة لم يسمع من ابن عمر، وأخرجه أيضاً هو وابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) من طريق عطية العوفي عن ابن عمر، وعطية ضعيف.

وأخرج ابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) عن جرير عن عطاء بن السائب عن عبد الله بن مغفل في رجل أسلم مائة درهم في طعام، فأخذ نصف سلمه طعاماً، وعسر عليه النصف، فقال: (لا تأخذ إلا سلمك، أو رأس مالك جميعاً)، وجرير سمع من عطاء بعد اختلاطه، واختلفت النسخ المطبوعة في شيخه هل هو ابن مغفل أو ابن معقل، والثاني تابعي، وإن كان الأول فالظاهر أن عطاء بن السائب لم يسمع منه، وقد أنكروا سماعه من أنس (ت٩٢هـ) فكيف بعبد الله بن مغفل (ت٥٧هـ)، ووقع في مسند أحمد (ابن حنبل، ١٣٩٨هـ) في حديث آخر قول عطاء: كنت جالساً مع عبد الله بن مغفل، والإسناد إليه ضعيف، وعطاء اختلط، قال أبو حاتم: (رفع أشياء كان يرويها عن التابعين فرفعها إلى الصحابة).

وأخرج ابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) من طريق عمرو بن شعيب (عن أبيه شعيب) أن عبدالله بن عمرو كان يسلف له في الطعام، فقال للذي كان يسلف له: (لا تأخذ بعض مالنا وبعض طعامنا، ولكن خذ رأس مالنا كله أو الطعام وافياً)، وفي سنده انقطاع ابن جريج لم يسمع من عمرو بن شعيب.

- ولنهيه – صلى الله عليه وسلم – عن بيع الطعام قبل قبضه.

- ونهيه – صلى الله عليه وسلم – عن ربح مالم يضمن، وهو مبيع لم يدخل في ضمانه فلم يجز بيعه.

- وبنقل الإجماع على تحريم ذلك (ابن قدامة، ١٤٠٧هـ).

وناقش كل ذلك ابن القيم – رحمه الله –، فالإجماع لم يثبت؛ لأنه ثبت عن ابن عباس القول بجوازه، وذلك فيما أخرجه عنه عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) وسعيد بن منصور – وعنه ابن حزم (ابن حزم، د.ت) – كلاهما عن ابن عيينة عن عمرو بن دينار عن ابن عباس قال: (إذا أسلفت في شيء إلى أجل مسمى فجاء ذلك الأجل ولم تجد الذي أسلفت فيه فخذ عرضاً بأنقص ولا تربح مرتين)، وإسناده من أصح الأسانيد.

وأن مالكاً يجيز بيعه من غير المستسلف (ابن عبدالبر، ١٤٢٣هـ؛ والأصبحي، ٢٠٠٥م؛ وابن رشد، ١٤٠٨هـ)، قال شيخ الإسلام ابن تيمية معلقاً على نقل ابن قدامة في *المغني* الإجماع على المنع: (قال أبو محمد: بيع المسلم قبل قبضه لا يعلم في تحريمه خلاف، فقال – رحمه الله – بحسب ما علمه، وإلا فمذهب مالك أنه يجوز بيعه من غير المستسلف كما يجوز عنده بيع سائر الديون من غير من هو عليه، وهذا

أيضا إحدى الروايتين عن أحمد نص عليه في مواضع بيع الدين من غير من هو عليه كما نص على بيع دين السلم ممن هو عليه، وكلاهما منصوص عن أحمد في أجوبة كثيرة من أجوبته، وإن كان ذلك ليس في كتب كثير من متأخري أصحابه) (ابن تيمية، ١٤١٥هـ).

وأما حديث أبي سعيد فهو ضعيف، ولو صح فالمراد به أن لا يصرف المسلم فيه إلى سلم آخر، أو يبيعه بمعين مؤجل؛ لأنه حينئذ يصير بيع دين بدين، وهو منهي عنه، وأما بيعه بعوض حاضر من غير ربح فلا محذور فيه كما أذن فيه النبي – صلى الله عليه وسلم – .

وأما نهيه عن ربح ما لم يضمن فلا يشمل هذه المسألة؛ لأنه يشترط أن يعاوض عنه بسعر يومه (الزرعي، ١٩٧٣هـ).

(المسألة السابعة):

استدل بالحديث على أن الدين يقضى بمثله لا قيمته، سواء رخص سعره أو غلا أو كان بحاله، فمن استدان عشرة دنانير قضاها بعشرة أو ما يعادل العشرة وقت القضاء ولو كانت قيمة الدينار زمن ثبوت الدين أكثر من عشرة[١٢]، لأنه اعتبر في الحديث سعرها وقت الأداء لا وقت البيع وثبوت الدين في الذمة، وهو قول جمهور أهل العلم (ابن الهمام، د.ت؛ والصاوي، ١٤١٥هـ؛ والشافعي، ١٤٢٢هـ؛ والنووي، ١٩٧١م؛ وابن قدامة، ١٤١٧هـ)[١٣].

قال الإمام مالك: (يقضيه مثل دراهمه التي أخذ منه رخصت أم غلت فليس عليه إلا مثل الذي أخذ منه (الأصبحي، ٢٠٠٥م)، وهذا القول هو مقتضى قول النبي – صلى الله عليه وسلم – في الحديث المتقدم: «لا تبيعوا الذهب بالذهب إلا مثلاً بمثل، ولا تشفوا بعضها على بعض، ولا تبيعوا الورق بالورق إلا مثلاً بمثل، ولا تشفوا بعضها على بعض»، والتماثل يكون بالقدر لا القيمة كما هو معلوم.

ولهذه المسألة تفاصيل وفروع بحثت في كتب مفردة ككتاب السيوطي: *قطع المجادلة عند تغير المعاملة*، وكتاب ابن عابدين: *تنبيه الرقود على مسائل النقود*، وفيها بحوث معاصرة نشر كثير منها في *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*.

ولا يجوز له أن يشترط القضاء بقيمتها أو بمستوى الأسعار وقت البيع أو القرض، لأن ذلك

---

(١٢) ومثال ذلك بالعملات العصرية: أن يستدين زيدٌ من عمرو ألف دولار في وقت تكون قيمة الدولار مرتفعة، ثم إذا جاء وقت السداد انخفضت قيمة الدولار فهل يقضيه ألف دولار؟ أو يقضيه ما يعادل ألف دولار وقت الاستدانة؟.

(١٣) قرر شيخ الإسلام ابن تيمية (ابن تيمية، ١٤١٥هـ) وما بعدها هذا الأصل: وهو رد المثل في الديون وكذا في ضمان المتلفات بحسب الإمكان، وقال: (واعلم أنّ المماثل من كل وجه متعذر حتى في المكيلات فضلاً عن غيرها؛ فإنه إذا أتلف صاعاً من بر، فضمن بصاع من بر، لم يعلم أن أحد الصاعين فيه من الحب ما هو مثل الآخر، بل قد يزيد أحدهما على الآخر، ولهذا قال تعالى: ﴿وَأَوْفُوا۟ ٱلْكَيْلَ وَٱلْمِيزَانَ بِٱلْقِسْطِ ۖ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۖ﴾ (الأنعام: ١٥٢) فإن تحديد الكيل والوزن مما قد يعجز عنه البشر).

يؤدي إلى قضائه بأكثر مما أخذ، فربما رد العشرة دنانير بخمسة عشر إذا انخفضت قيمة الدينار، فيقع في الربا، ولما يترتب على هذا الربط من غرر كثير وجهالة فاحشة بحيث لا يعرف كل طرف ما له وما عليه فيختل شرط المعلومية المطلوب لصحة العقود.

وبالمنع من ذلك قرر المجمع الفقهي في قراره رقم (٤٢) في الدورة الخامسة عام ١٤٠٩هـ، وكذا القرار رقم (١١٥) في الدورة الثانية عشرة عام ١٤٢١هـ. (أبو غدة، ١٤٢١هـ).

(المسألة الثامنة):

استدل ابن الجوزي بهذا الحديث على أنه يجوز التصرف بالمبيع المتعين قبل قبضه، فقال في مسائل القبض: (مسألة: يجوز للمشتري التصرُّف في المبيع المتعيِّن قبل قبضه، وقال أبو حنيفة والشافعيُّ: لا يجوز، إلا أنَّ أبا حنيفة وافقنا في العقار، لنا) (ابن الجوزي، ١٣٧٣هـ) فذكر حديث ابن عمر، ثم قال: (احتجوا بثلاثة أحاديث) فذكرها وهي في النهي عن بيع المبيع قبل قبضه – وقد تقدم طرف منها –، ثم قال: (وقد حمل أصحابنا هذه الأحاديث على غير المتميز) انتهى كلامه، وهذا الحمل فيه نظر، لأن عموم الأحاديث يشمل المتميز وغير المتميز، بل أحدها صريح في النهي عن بيع المتميز والمعين قبل قبضه، وهو الحديث الثالث الذي أسنده عن ابن عمر – رضي الله عنه – قال: قدم رجل من أهل الشام بزيت، فساومته فيمن ساومه من التجار حتى ابتعته منه، حتى قال: فقام إلي رجل فربحني فيه حتى أرضاني، قال فأخذت بيده لأضرب عليها، فأخذ رجل بذراعي من خلفي، فالتفت إليه فإذا زيد بن ثابت، فقال: «لا تبعه حيث ابتعته حتى تحوزه إلى رحلك، فإن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قد نهى عن ذلك فأمسكت يدي» أخرجه أبو داود(السجستاني، ١٣٨٩هـ)، وأحمد – واللفظ له – (ابن حنبل، ١٣٩٨هـ)، والدارقطني (الدارقطني، د.ت)، والحاكم (الحاكم، د.ت)، والبيهقي (البيهقي، ١٤١٣هـ) كلهم من طريق أبي الزناد عن عبيد بن حنين عن ابن عمر، وإسناد الحديث صحيح.

وأما الاستدلال بحديث ابن عمر على جواز التصرف بالمبيع المعين قبل قبضه، فإن الحديث وارد على شيء في الذمة، وجاز التصرف فيه لما تقدم من أن إسقاط ما في ذمة المشتري وإبراء ذمته منه يقوم مقام القبض، ولأن ما في الذمة مقبوض للمشتري فلا يخشى من أنّ البائع لا يقدر على تسليمه له.

(المسألة التاسعة):

اختلف أهل العلم فيما إذا كان قضاء الدنانير بالدراهم عن شرط وقت العقد، فمنعه جمهور أهل العلم لأنه شرط في العقد أن يصارفه بالثمن الذي وقع العقد به، والمصارفة عقد بيع، فيكون من باب بيعتين في بيعة[(١٤)]، وقد نهي عنه، ولأنه يكون من باب بيع

---

(١٤) أخرج عبد الرزاق (الصنعاني، ١٤٠٣هـ) عن مسروق في رجل قال: أبيعك هذا البز بكذا وكذا دينارا تعطيني الدينار=

وصرف لم يقبض.

وأجازه الإمام مالك، وقال: لا يلتفت إلى اللفظ الفاسد إذا كان فعلهما حلالاً، وكأنه باعه السلعة بتلك الدراهم التي ذكر أنه يأخذها في الدنانير.

قال ابن قدامة: (وقوله لا ألتفت إلى اللفظ لا يصح، لأن البيع هو اللفظ، فإذا كان فاسداً فكيف يكون صحيحاً (ابن قدامة، ١٤١٧هـ؛ وابن عبد البر، ١٤٢٣هـ).

(المسألة العاشرة):

استدل بالحديث لقول أبي حنيفة — رحمه الله — في أن الدراهم والدنانير لا تتعين بالعقد، ويجوز للمشتري أن يدفع مثل الدراهم التي وقع عليها العقد، ولو كانا اتفقا على تعيينها، (وموضع الدليل من هذا الخبر أن الدراهم والدنانير لو تعينت بالعقد لما جاز أخذ بدلها قبل القبض، فلما جاز أخذ بدلها دل ذلك على أنها لا تتعين بالعقد) (الماوردي، ١٤١٤هـ).

والجمهور على أنها تتعين بالعقد.

والجواب عن الاستدلال بالحديث أنه محمول على الغالب، وهو كون الأثمان مطلقة (النووي، ١٩٧١م).

(المسألة الحادية عشرة):

استدل ابن جرير الطبري — رحمه الله — بقوله: (فلا تفارقه وبينك وبينه لبس) على جواز عقد البيع على كل ما لا يجوز بيعه نساء، ولا يجوز شراؤه وبيعه إلا يداً بيد إذا لم يفترق المتبايعان عن مجلسهما ذلك حتى يتقابضا، فيجوز عنده بيع الذهب بالورق إذا لم يتفرقا من مجلسهما إلا عن تقابض وإن لم يكن ما تصارفا عليه حاضراً في حال عقد البيع.

ومأخذ الاستدلال على ذلك من الحديث بينه بقوله: (فقد بين هذا الخبر عن رسول الله — صلى الله عليه وسلم — أن المتصارفين إذا لم يفترقا وبينهما لبس أنه لن يضرهما ما كان من لبس في صرفهما قبل الافتراق) (الطبري، ١٤٠٢هـ).

وذكر — رحمه الله — القول الثاني في المسألة، وهو المنع، لعموم النهي في الأحاديث، ولأن المتصارفين إذا تصارفا ذهبا بذهب أو ذهبا بفضة وهما غير حاضرين معاً أو أحدهما أن ذلك صرف قد دخله تأخير ونساء إلى وقت إحضارهما ما تصارفا عليه وإن لم يفترقا إلا عن تقابض.

وذكر — رحمه الله — حججاً للقولين واختار الأول (الطبري، ١٤٠٢هـ)، ولا يتسع المقام لبسط ذلك، إلا أني أقول إن الاستدلال بمفهوم هذا الحديث قد عارضه منطوق الأحاديث الأخرى، وهي أصح وأكثر، والقول بالمنع فيه إعمال لمنطوق الأحاديث كلها، مع التنبه إلى أنه لا يدخل في النهي ما يقع قبل

=من عشرة دراهم قال مسروق: قال عبد الله: لا تحل الصفقتان في الصفقة، وأخرج أيضاً عن الثوري في رجل أسلف رجلاً مئة دينار في شيء فلما ذهب ليزن له الدنانير قال: أعطني بها دراهم أو عرضاً، قال: (هو مكروه لأنه بيعتان في بيعة).

إيقاع عقد البيع من المساومة لأنها ليست بيعاً، وإنما البيع الإيجاب والقبول وما يقوم مقامهما.

(المسألة الثانية عشرة):

دل الحديث على أنه لا يجوز أن يقبض البعض من الذهب ويبقى البعض في ذمة من عليه الدنانير عوضاً عنها ولا العكس؛ لأن ذلك من باب الصرف (الصنعاني، ١٤١٨هـ)، وشرطه التقابض.

لكن إن صارفه على قِسط مما في ذمته جاز، وإن بقي شيء في ذمته غير مقبوض لأنه لم يقع عليه عقد الصرف، فيكون قوله: (وبينكما شيء) يعني غير مقبوض، أي من عقد الصرف بحيث لو باعه البعير بمائة دينار ثم أراد أن يقضي جزءاً من الثمن بالدراهم، والباقي مؤجل صح، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: (نص أحمد في ابتياع ما في الذمة قسطاً كل قسط بسعره، مثل أن يكون له عليه دنانير، فيوفيه عنها دراهم شيئاً بعد شيء، فإن كان يعطيه كل درهم بحسابه من الدينار وقت القبض صح، نص عليه أحمد، وإن لم يفعلا ثم تحاسبا بعدُ فصارفه بعد وقت المحاسبة لم يجز نص عليه أحمد لأن الدراهم صارت ديناً، فيصير بيع دين بدين، وهذا بيع دين ساقط بساقط) إلى آخر كلامه – رحمه الله – (ابن تيمية، ١٤١٥هـ).

(المسألة الثالثة عشرة):

قد يستدل بالحديث على جواز اجتماع عقدين في عقد، لأن الذي وقع من ابن عمر (بيع وصرف)، وهما عقدان مستقلان.

لكن يناقش بأن العقدين منفصلان، ولم يشترط أحدهما للآخر، بل ظاهر السياق يدل على أن عقد البيع وقع أولاً، ولم يذكر معه الصرف، ثم في وقت الاقتضاء احتاج إلى عقد الصرف فأنشأه.

(المسألة الرابعة عشرة):

فيه أنه لا بأس للرجل العالم أو الصالح أن يتعاطى التجارة كما فعل ابن عمر – رضي الله عنه –، (والتجارة كانت عمل جل الصحابة رضوان الله عليهم، وخاصة المهاجرين، وقد دل عليها التنزيل في غير موضع)قاله القرطبي (القرطبي، ١٤٠٥هـ).

وأخرج البخاري قصة عبدالرحمن بن عوف لما قدم المدينة وذهب إلى السوق فباع واشترى فأصاب شيئاً من أقط وسمن الحديث(البخاري، د.ت)، قال ابن بطال: (وفي حديث عبد الرحمن من الفقه أنه لا بأس للشريف أن يتصرف في السوق في البيع والشراء، ويتعفف بذلك عما يبذل له من المال وغيره) (ابن بطال، ١٤٢٠هـ)، وقال ابن حجر: (وفيه استحباب التكسب، وأن لا نقص على من يتعاطى من ذلك ما يليق بمروءة مثله) (ابن حجر، د.ت)، وهو قيد مهم، ويضاف إليه أن لا يفْرِط في ذلك بحيث يشغله عما هو أهم كالعبادة والتعليم، أخرج البخاري (البخاري، د.ت) عن عائشة – رضي الله عنها – قالت: لما استخلف أبو بكر الصديق قال: (لقد علم قومي أن حرفتي لم تكن تعجز عن مئونة أهلي،

وشغلت بأمر المسلمين فسيأكل آل أبي بكر من هذا المال، ويحترف للمسلمين فيه).

وأخرج البيهقي من طريق الحسن أن أبا بكر خطب الناس فذكر خطبته، إلى أن قال: فلما أصبح غدا إلى السوق، فقال له عمر — رضي الله عنه —: أين تريد؟ قال: السوق، قال: قد جاءك ما يشغلك عن السوق. الحديث، بوب عليه البيهقي: (باب ما يكره للقاضي من الشراء والبيع والنظر في النفقة على أهله وفي ضيعته لئلا يشغل فهمه) (البيهقي، ١٤١٣هـ).

المطلب الثالث: ذكر تراجم الأئمة على هذا الحديث.

وفيه من الفائدة بيان فقه أئمة الحديث، وعلو كعبهم في هذا الفن، والرد على من غمزهم بقلة الفقه، وظن أنهم مجرد نقلة للألفاظ والطرق.

وفيه بيان أهمية العناية بتراجم الأبواب في كتب الحديث — فهي على اختصار عباراتها تحوي علماً غزيراً، وربما حكت اختيارات هذا الإمام وفقهه، وقد شاع بين المحدثين قولهم: (فقه البخاري في تراجمه).

وإنما أخرّت هذا المبحث في ختام البحث لأستغني بما ذكرته في المسائل المستنبطة من الحديث عن شرح هذه التراجم والتعليق عليها.

فترجم عليه الإمام عبد الرزاق في *مصنفه* (الصنعاني، ١٤٠٣هـ): (باب الرجل عليه فضة أيأخذ مكانه ذهباً؟)، وذكره أيضاً في (باب الصرف) (الصنعاني، ١٤٠٣هـ).

وترجم ابن أبي شيبة في *مصنفه*: (من قال إذا صرفت فلا تفارقه وبينك وبينه لبسٌ) و(باب من رخص في اقتضاء الذهب من الورق) (ابن أبي شيبة، ١٤٢٧هـ) وترجم أبو داود السجستاني: (باب في اقتضاء الذهب من الورق) (السجستاني، ١٣٨٩هـ).

وترجم الترمذي: (باب ما جاء في الصرف) (الترمذي، ١٣٩٨هـ).

وترجم النسائي: (باب بيع الفضة بالذهب وبيع الذهب بالفضة) (النسائي، ١٤١٤هـ) و(باب أخذ الورق من الذهب، والذهب من الورق وذكر اختلاف ألفاظ الناقلين لخبر ابن عمر فيه) (النسائي، ١٤١٤هـ ؛ والنسائي، ١٤٢٢هـ) و(باب أخذ الورق من الذهب) (النسائي، ١٤١٤هـ).

وترجم ابن ماجه: (باب اقتضاء الذهب من الورق والورق من الذهب) (ابن ماجة، ١٤١٨هـ).

وترجم الدارمي: (باب الرخصة في اقتضاء الوَرِق من الذهب) (الدارمي، ١٤٢١هـ).

وذكره ابن الجارود في: (باب ما جاء في الربا) (ابن الجارود، ١٤١٤هـ).

وترجم ابن حبان: (باب ذكر الإخبار عن جواز أخذ المرء في ثمن سلعته المبيعة العين الذي لم يقع العقد عليه من غير أن يكون بينهما فراق) (البستي، ١٤٢٤هـ).

وترجم البيهقي في *السنن الكبرى*: (باب اقتضاء

الذهب من الورق) (البيهقي، ١٤١٣هـ)، وفي *معرفة السنن والآثار*: (باب أخذ العوض عن الثمن الموصوف في الذمة) (البيهقي، ١٤١٢هـ).

وترجم المجد ابن تيمية في *منتقى الأخبار*: (باب النهي عن بيع الدين بالدين وجوازه بالعين ممن هو عليه) (المجد، ١٤٢٠هـ).

الخاتمة

١ – أهمية الدراسات الحديثية الشمولية التي تعتني بجمع طرق الحديث وألفاظه وشواهده، وتستفيد منها في فقه الحديث والاستنباط منه، وهذه الطريقة خير معين لتحرير درجة الحديث، والمسائل المستنبطة منه وبيان الراجح فيها.

٢ – وجوب العناية بأصول أحاديث البيوع والمعاملات رواية ودراية، فإن عامة أحكام المعاملات ترجع إلى أحاديث معدودة، وتبين بهذا البحث كثرة المسائل التي تتعلق بهذا الحديث، مع أن شرحه لا يتجاوز عدة أسطر في أكثر كتب شروح الحديث.

٣ – منزلة فقه أئمة المحدثين – أصحاب الحديث –، وتحتم البحث في أصولهم ومنهجهم في الاستدلال والاستنباط والتفقه، ولا شك أن منهجهم وسط بين طريق المتوسعين في الآراء المجردة المفَرِّطين في معرفة النصوص التي بها يعرف الحلال والحرام، وطريقة أهل الظاهر الموغلين في التمسك بظواهر الألفاظ دون النظر للمعاني.

٤ – تثبت الأئمة في الرواية وإتقانهم وتوقيهم للخطأ في حديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، وما جرى بين شعبة وحماد بن سلمة شاهد لتثبت هذين الإمامين.

٥ – الراجح في حديث ابن عمر في أخذ الدراهم عن الدنانير أنه من المرفوع الحكمي، وإن كان موقوفاً من جهة الإسناد.

٦ – كثرة المسائل والفوائد التي دل عليها حديث ابن عمر، ومنها:

أ) جواز اقتضاء أحد النقدين من الآخر بشرط التقابض وسعر اليوم.

ب) عدم اشتراط حلول الدين الذي يقضى عنه بغير جنسه.

ج) جواز بيع الدين لمن هو عليه بالشرطين المتقدمين.

د) أن قضاء الدين يكون بالمثل لا بالقيمة ولو تغيرت قيمته.

هـ) تحريم اشتراط قضاء الدنانير بالدراهم عند العقد.

والله أعلم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن الرازي (ت ٣٢٧هـ). *علل الحديث*. تحقيق: محمد صالح الدباسي. الرياض: دار ابن حزم، ١٤٢٤هـ.

ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد (ت٢٣٥هـ). *المصنف*. تحقيق: محمد عوامة. الرياض: دار القبلة، ١٤٢٧هـ.

ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري (ت ٦٠٦هـ). *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق: طاهر الزاوي ومحمود الطناحي. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

ابن الجارود، أبو محمد عبد الله بن علي. *المنتقى*. تعليق: أبي إسحاق الحويني. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٤هـ.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ). *التحقيق في اختلاف الحديث*. تحقيق: محمد حامد الفقي. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧٣هـ.

ابن القطان، أبو الحسن علي بن محمد. *بيان الوهم والإيهام الواقعين في كتاب الأحكام*. تحقيق: الحسين آيت سعيد. الرياض: دار طيبة. ١٤١٨هـ.

ابن الملقن، أبو حفص عمر بن علي (ت ٨٠٤هـ). *تحفة المحتاج*. تحقيق: عبد الله بن سعاف اللحياني. دار حراء، ١٤٠٦هـ.

ــــــــــــ، (ت ٨٠٤هـ). *البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير*. تحقيق: مصطفى أبو الغيط وآخرون. الرياض: دار الهجرة، ١٤٢٥هـ.

ابن المنذر، أبو بكر محمد بن إبراهيم (ت ٣١٨هـ). *الاجماع*. ط٢. عجمان: مكتبة الفرقان، ١٤٢٠هـ.

ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد (ت٦٨١هـ). *فتح القدير للعاجز الفقير*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف (ت ٤٤٩هـ). *شرح صحيح البخاري*. تحقيق: ياسر بن إبراهيم. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٠هـ.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (ت ٧٢٨هـ). *العقود*. تحقيق: محمد حامد الفقي. القاهرة: مكتبة السنة المحمدية، ١٣٦٨هـ.

ــــــــــــ، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب: عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد، ١٤١٥هـ.

ــــــــــــ، *تفسير آيات أشكلت على كثير من العلماء*. تحقيق: عبدالعزيز بن محمد الخليفة. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٧هـ.

ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (**ت٨٥٢هـ**). *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ـــــــــ، *فتح الباري شرح صحيح البخاري.* القاهرة: المطبعة السلفية، د.ت.

ـــــــــ، *النكت على كتاب ابن الصلاح.* تحقيق: ربيع بن هادي عمير. المدينة المنورة: نشر المجلس العلمي بالجامعة الإسلامية، ١٤١٤هـ.

ـــــــــ، *بلوغ المرام من أدلة الأحكام.* تحقيق: عصام موسى هادي. الجبيل: دار الصديق، ١٤٢٣هـ.

ـــــــــ، *تهذيب التهذيب.* حيدر آباد: مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٣٢٥هـ.

ـــــــــ، *نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر.* تعليق: علي بن حسن بن عبد الحميد الحلبي. ط٢. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤٢٦هـ.

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد، (ت ٤٥٦هـ). *المحلى.* بيروت: دار الفكر، د.ط، د.ت.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد (ت ٢٤١هـ). *المسند.* ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

ـــــــــ، *مسائل الإمام أحمد بن حنبل رواية ابنه عبد الله.* تحقيق: علي المهنا. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٦هـ.

ـــــــــ، *مسائل الإمام أحمد رواية ابنه أبي الفضل صالح.* حقق بإشراف: طارق عوض الله محمد. الرياض: دار الوطن، ١٤٢٠هـ.

ابن دقيق العيد، محمد بن علي القشيري (ت ٧٠٢هـ). *شرح الإلمام بأحاديث الأحكام.* تحقيق: عبدالعزيز السعيد. الرياض: دار أطلس، ١٤١٨هـ.

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد.* ط١٠. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

ابن شبة، عمر بن شبة النميري (ت٢٦٢هـ). *تاريخ المدينة المنورة.* تحقيق: فهيم محمد شلتوت. د.م: د.ن، د.ت.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (ت٤٦٣هـ). *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد.* تحقيق: جماعة. الرباط: نشر وزارة الأوقاف المغربية، ١٣٨٧هـ.

ـــــــــ، *الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار.* تحقيق: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ.

ابن عبد الهادي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٧٤٤هـ). *تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق.* تحقيق: سامي محمد وعبدالعزيز ناصر. الرياض: أضواء السلف، ١٤٢٨هـ.

ابن قدامة، أبو محمد عبد الله بن أحمد. *المغني.* تحقيق: عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو. ط٣. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٧هـ.

ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد (ت ٢٧٥هـ). *سنن ابن ماجه*. تحقيق: خليل مأمون شيحا. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٨هـ.

ابن منظور، محمد بن منظور الإفريقي. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ.

ابن هشام، جمال الدين بن يوسف الأنصاري (ت٧٦١هـ). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٢م.

أبو غدة، عبد الستار عبد الكريم. *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي. الدورات ١ — ١٤. الرياض: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٢٣هـ.

أبو يعلى، أحمد بن علي التميمي (ت ٣٠٧هـ). *مسند أبي يعلى الموصلي*. تحقيق: حسين سليم أسد. دمشق: دار الثقافة العربية، ١٤١٢هـ.

الأبي، أبو عبد الله محمد بن خلفه (ت ٨٢٧هـ). *شرح صحيح مسلم*. الرياض: مكتبة طبرية، د.ت.

الإسماعيلي، أبو بكر أحمد بن إبراهيم (ت ٣٧١هـ). *المعجم في أسامي شيوخ أبي بكر الإسماعيلي*. تحقيق: زياد محمد منصور. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٠هـ.

الإشبيلي، أبو محمد عبد الحق بن عبد الرحمن (ت٥٨٢هـ). *الأحكام الوسطى من حديث النبي — صلى الله عليه وسلم —*. تحقيق: حمدي السلفي وصبحي السامرائي. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٦هـ.

الأصبحي، مالك بن أنس (ت١٧٩هـ). *المدونة الكبرى*. تحقيق: زكريا عميرات. بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٥م.

آل حفيظ، راشد بن فهد. «بيع الدين بالدين أقسامه وشروطه». *مجلة العدل*. ع (١٦)، (١٤٢٣هـ)، (٢٢ صفحة).

الألباني، محمد ناصر الدين. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف (ت٤٩٤هـ). *المنتقى شرح الموطأ*. تحقيق: عبد القادر أحمد عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦هـ). *التاريخ الكبير*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

ـــــــ، *صحيح البخاري* (مطبوع مع فتح الباري). القاهرة: المطبعة السلفية، د.ت.

البسام، عبدالله بن عبدالرحمن. *توضيح الأحكام من بلوغ المرام*. ط٥. مكة المكرمة: مكتبة الأسدي، ١٤٢٣هـ.

البستي، أبو حاتم محمد بن حبان (ت٣٥٤هـ). *الثقات*. حيدر آباد: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٣٩٣هـ.

ـــــــ، *صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط٢. بيروت:

مؤسسة الرسالة، ١٤٢٤هـ.

البغوي، أبو القاسم عبد الله بن محمد. *الجعديات: حديث علي بن الجعد الجوهري*. تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب. الرياض: مكتبة الخانجي، ١٤١٥هـ.

البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر (ت٨٨٥هـ). *النكت الوفية بما في شرح الألفية*. تحقيق: ماهر ياسين الفحل. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٨هـ.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨هـ). *معرفة السنن والآثار*. تحقيق: عبد المعطي قلعجي. حلب: دار الوعي، ١٤١٢هـ.

ــــــــــ، *السنن الكبرى*. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٣هـ.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت ٢٧٩هـ). *جامع الترمذي*. تحقيق: أحمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وإبراهيم عطوة. ط٢. مصر: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٨هـ.

ــــــــــ، *العلل الكبير*. ترتيب: أبي طالب القاضي. الرياض: عالم الكتب، ١٤٠٩هـ.

الجرجاني،أبو أحمد عبد الله بن عدي (ت ٣٦٥هـ). *الكامل في ضعفاء الرجال*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

الجوهري، إسماعيل بن حمّاد. *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. تحقيق: أحمد عبدالغفور عطّار. ط٤. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠م.

الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (ت ٤٠٥هـ). *المستدرك*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله. *معجم البلدان*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٩هـ.

الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد (٣٨٨هـ). *معالم السنن*. طبعه وصححه: محمد راغب الطباخ، حلب: مطبعة محمد راغب، ١٣٥١هـ.

الخطيب، أبو بكر أحمد بن علي (ت ٤٦٣هـ). *الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع*. تحقيق: محمود الطحان. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٣هـ.

الدارقطني، علي بن عمر (ت ٣٨٥هـ). *سنن الدارقطني*. تحقيق: عبدالله هاشم اليماني. القاهرة: دار المحاسن للطباعة، د.ت.

ــــــــــ، *سؤالات أبي عبد الرحمن السلمي للدارقطني*. دراسة وتحقيق: سليمان أتش. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٨هـ.

ــــــــــ، *العلل الواردة في الأحاديث النبوية – التكملة –*. عارضه بأصوله الخطية وعلق عليه: محمد بن صالح الدباسي. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤٢٧هـ.

الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (ت٢٥٥هـ). *سنن الدارمي*. تحقيق: حسين سليم أسد. الرياض: دار المغني، ١٤٢١هـ.

الزرعي، محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية (ت٧٥١هـ). *تهذيب السنن*. تحقيق: محمد حامد الفقي. القاهرة: مكتبة السنة المحمدية، ١٣٦٧هـ.

ـــــــــــ، *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. بيروت: دار الجيل، ١٩٧٣م.

السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث (ت٢٧٥هـ). *سنن أبي داود*. تحقيق: عزت الدعاس. بيروت: دار الحديث، ١٣٨٩هـ.

السخاوي، أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن (ت٩٠٢هـ). *فتح المغيث بشرح ألفية الحديث*. تحقيق: علي حسين علي. بنارس: نشر إدارة البحوث الإسلامية بالجامعة السلفية، ١٤٠٧هـ.

السمهودي، نور الدين علي بن أحمد (ت٩١١هـ). *وفاء الوفا بأخبار دار المصطفى*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠١هـ.

السندي، أبو الحسن نور الدين بن عبد الهادي. *حاشية السندي على النسائي*. مطبوع بهامش *سنن النسائي*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٩٠م.

الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس (ت ٢٠٤هـ). *الأم*. تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب. المنصورة: دار الوفاء، ١٤٢٢هـ.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (ت ١٢٥٥هـ). *نيل الأوطار من أحاديث سيد الأخيار شرح منتقى الأخبار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

ـــــــــــ، *السيل الجرار*. الرياض: دار ابن حزم، ١٤٢٥هـ.

الصاوي، أحمد بن محمد. *بلغة السالك لأقرب المسالك*، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام (ت ٢١١هـ). *المصنف*. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

الصنعاني، محمد بن إسماعيل (ت ١١٨٢هـ). *سبل السلام الموصلة إلى بلوغ المرام*. تحقيق: محمد صبحي حسن حلاق. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤١٨هـ.

الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد (ت ٣٦٠هـ). *المعجم الكبير*. تحقيق: حمدي السلفي. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

ـــــــــــ، *المعجم الأوسط*. تحقيق: طارق بن عوض الله وعبد المحسن الحسيني. القاهرة: دار الحرمين، ١٤١٥هـ.

ـــــــــــ، *المعجم الكبير*. د.م: د.ن، ١٤٢٩هـ، المجلد ١٣.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ). *تهذيب الآثار وتفصيل الثابت عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – من الأخبار مسند عمر وابن عباس وعلي*. تخريج: محمود شاكر. القاهرة: مطبعة المدني، ١٤٠٢هـ.

الطحاوي، أبو جعفر أحمد بن محمد (ت ٣٢١هـ). *مشكل الآثار*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ.

ـــــــــــ، *شرح معاني الآثار*. تحقيق: محمد زهري النجار. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ.

الطيالسي، سليمان بن داود (ت ٢٠٤هـ). *مسند أبي داود الطيالسي*. تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات بدار هجر. مصر: دار هجر، ١٤١٩هـ.

العثيمين، محمد بن صالح. *الشرح الممتع على زاد المستقنع*. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤٢٥هـ.

العجلي، أبو الحسن أحمد بن عبد الله (ت٢٦١هـ). *معرفة الثقات*. بترتيب: الهيثمي والسبكي، تحقيق: عبد العليم بن عبد العظيم البستوي. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٥هـ.

العظيم آبادي، أبو الطيب محمد شمس الحق. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*. ط٢. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ١٣٨٨هـ.

العقيلي، أبو جعفر محمد بن عمرو (ت ٣٢٢هـ). *الضعفاء الكبير*. تحقيق: عبد المعطي قلعجي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ.

العلائي، أبو سعيد خليل بن كيكلدي (ت٧٦٣هـ). *نظم الفرائد لما تضمنه حديث ذي اليدين من الفوائد*. تحقيق: بدر بن عبد الله البدر. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤١٦هـ.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت٨١٧هـ). *القاموس المحيط*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

الفيومي، أبو العباس أحمد بن محمد (ت ٧٧٠هـ). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*. اعتنى به: عادل مرشد، د.م: د.ن، د.ت.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥هـ.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد (ت ٤٥٠هـ). *الحاوي*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

المباركفوري، أبو العلى محمد عبد الرحمن (ت١٣٥٣هـ). *تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي*. تصحيح: عبد الوهاب عبد اللطيف. ط٢. المدينة المنورة: نشر المكتبة السلفية، ١٣٨٤هـ.

المجد، عبد السلام بن عبد الله ابن تيمية (ت٦٥٢هـ). *منتقى الأخبار* (مع شرحه *نيل الأوطار*). بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن (ت٧٤٢هـ). *تهذيب الكمال في أسماء الرجال*. تحقيق: بشار عواد. ط٦. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج (ت ٢٦١هـ). *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. استانبول: المكتبة الإسلامية، د.ت.

المقريزي، تقي الدين أحمد بن علي (ت ٨٤٥). *مختصر الكامل في الضعفاء لابن عدي*. تحقيق: أيمن عارف. القاهرة: مكتبة السنة، ١٤١٥هـ.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب (ت٣٠٣هـ). *سنن النسائي*. اعتنى به ورقمه ووضع فهارسه: عبد الفتاح أبو غدة. ط٣. حلب: نشر دار المطبوعات الإسلامية، ١٤١٤هـ.

ــــــــ، *السنن الكبرى*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٢هـ.

النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ). *المجموع شرح المهذب*. تحقيق وإكمال: محمد نجيب المطيعي. القاهرة: المكتبة العالمية، ١٩٧١م.

ــــــــ، *تهذيب الأسماء واللغات*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ــــــــ، *شرح صحيح مسلم*. مصورة عن طبعة المطبعة المصرية بالأزهر، ١٣٤٧هـ.

الهيثمي، علي بن أبي بكر (ت٨٠٧هـ). *كشف الأستار عن زوائد البزار على الكتب الستة*. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٣٩٩هـ.

Ibn 'Umar's Hadith On Accepting Silver Coins in Place of Gold Coins – A Hadithic and Juristic Study

Abdullah ibn 'Abd Al-Aziz Al-Faleh
Assistant Professor in the Faculty of Hadith in the Islamic University of Madinah
Al Madina, Kingdom of Saudi Arabia, 6667 Suafwan bin Makhrama Al Qurashi- Al Jamia
Unit 1 Almadina Al Munawarah 42351-2378
E-mail: alfaleh1@hotmail.com
(Received 2/4/1430H; accepted for publication 23/11/1430H.)

Keywords: Exchange, debts, Debt collection, today's price, Usury, Instant value acquisition, debt sale, camels' sale, the son of Omar.
Abstract. The hadith narrated by Ibn 'Umar on the issue of accepting silver coins in substitute of gold ones is the origin on which a number of chapters touching on commercial transactions are based, especially the chapters to do with money exchanges and loans.
That is why this research dwells widely on giving a deep study of the chain of narration of the hadith taken from various hadith sources, and discusses the difference of opinions on whether the hadith is Marfu' (attributed to the Prophet (s.a.w.) or Mawquf (from the words of the Sahabi (Ibn 'Umar in this case), mentioning the arguments for and against both opinions, at the end of which the researcher inclines to the opinion that the chain of the hadith is Mawquf, while the import and ruling it conveys is Marfu', and that is based on various arguments mentioned in its relevant place.
On the juristic side of the hadith, the researcher outlines fourteen issues and rulings deduced from the hadith as well as from the statements of many scholars of hadith and jurists alike.
The research is concluded with an epilogue in which the salient points, main results of the research and relevant recommendations to do with the topic are stated, some of which includes the necessity of making sound and wide studies of the hadiths that are considered fundamental in the chapter of commercial transactions; exposing the juristic works of the scholars of hadith and outlining the general rules contained in them and their distinguishing features.

الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

خالد بن إبراهيم المطرودي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية المعلمين ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٣٤١ الرمز ١١٤٩١

E-mail:Kalmatroudi1@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥/٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٣هـ)

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، طرق تدريس القرآن الكريم، المرحلة الثانوية.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية في الجانب التدريسي اللازمة لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (٣١) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (التخطيط، التنفيذ، تقنيات التعليم، إدارة الصف، التقويم) طبقت على عينة عشوائية من مديري المدارس وعددهم (٥٥) مديراً والمعلمين وعددهم (١٠١)، وكان من أهم نتائجها: تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات الحاجات التدريبية ما بين درجة حاجة (كبيرة) و(متوسطة)، وجاء في المرتبة الأولى من الحاجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التخطيط الحاجة إلى (اختيار طريقة التدريس المناسبة)، وبجانب التنفيذ الحاجة إلى (أساليب تعديل الأخطاء في القراءة الجهرية)، وبجانب تقنيات التعليم الحاجة إلى (تصميم الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس القرآن الكريم)، وبجانب إدارة الصف الحاجة إلى (أساليب تحديد صعوبات تدريس القرآن الكريم وطرق معالجتها)، وبجانب التقويم الحاجة إلى (تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب). ومن النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، بين آراء مديري المدارس والمعلمين حول محاور الحاجات لصالح مديري المدارس، ولا تأثير للمؤهل أو الخبرة أو عدد الدورات التدريبية على إجابات أفراد العينة.

وكان من أهم توصيات الدراسة: تطوير البرامج التربوية بشكل مستمر في الكليات المنوط بها إعداد المعلمين حتى تتوافق مع التطورات المعاصرة، وإعداد برامج تدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بناء على الحاجات التي أكدت عليها هذه الدراسة.

مدخل الدراسة

عنوان الدراسة

الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

أولاً: مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.. أما بعد:

اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم وأولته عناية كبيرة لتحقيق أهداف المجتمع، فقد يسرت السبل لذلك، من خلال اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتعليم وبالمعلمين، وأولت رعاية خاصة بالمعلمين من حيث تدريبهم وتطورهم المهني.

فمهما كان إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية جيداً، إلا أنه لن يستطيع أن يمدهم بكل ما يساعدهم على تجاوز كل المشكلات التي تواجههم في أرض الواقع، ولذا تتضح أهمية التدريب أثناء الخدمة لهؤلاء المعلمين؛ فهي مرحلة مهمة لاستكمال الإعداد المهني من جهة، ولتطوير معلوماتهم ومهاراتهم مع تطور العصر من جهة أخرى.

ومن هنا جاء تأكيد العديد من الدراسات والأبحاث على التدرب أثناء الخدمة، وأن له دوراً كبيراً في النمو في جميع المجالات بما فيها الاقتصاد والثقافة والحضارة والحياة الاجتماعية، وأنه أساس كل تعليم وتطوير وتنمية للعنصر البشري وللمجتمع (عبدالدائم، ١٩٧٧م، ٧).

ويمثل تحديد الاحتياجات التدريبية بداية الانطلاق لأي برنامج تدريبي سليم، فمن الصعب تحديد الأشخاص الذين يشملهم التدريب، ومحتوى البرنامج التدريبي الذي يُفضل أن يستخدم في التدريب بدون التحديد الدقيق والموضوعي للاحتياجات التدريبية، وهذا ما أوصى به المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ، ٢٠٤).

إن مثل هذه البرامج التدريبية التي تقوم على أساس تلبية حاجات المتدربين تجعلهم «يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية للمعلمين المتدربين، ويمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة في المدارس التي يعملون فيها بكفاية واقتدار» (الخطيب، ٢٠٠٦م، ٢٢).

ولأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم العلوم الشرعية، فقد أوصى بذلك مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات – الواقع والطموحات – الذي نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالاشتراك مع الجامعات الأردنية عام ١٤١٥هـ، ومؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في الوطن العربي الذي نظمته رابطة الجامعات الإسلامية بالاشتراك مع جامعة الأزهر عام ١٤١٧هـ (يونس وآخرون، ١٩٩٩م).

والمتتبع لوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية يلحظ الاهتمام الكبير بالقرآن الكريم

وتعليمه، حيث جاءت المادة (١٧٣) موضحة هذا الاهتمام «تعمل الدولة على إشاعة حفظ القرآن الكريم ودراسة علومه قياماً بالواجب الإسلامي في الحفاظ على الوحي وصيانة تراثه» (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ، ٣٢).

ولذا كان لابد للإدارات التعليمية من مراعاة تطوير أداء معلم القرآن الكريم في جميع المجالات من خلال برامج تطويرية تهتم بالمستجدات التي لها علاقة بالتربية والتعليم.

لذلك أقامت وزارة التربية والتعليم العديد من البرامج التدريبية التي تهدف إلى تزويد المعلمين بالخبرات والمهارات التعليمية اللازمة للنهوض بتعليم كتاب الله (القرني، ١٤١٦هـ، ٢٨).

وتدريب معلم القرآن الكريم له فوائد كبيرة في الجانب المهني وتزويده بالمعلومات والمهارات في مجال التخطيط للدروس، وتنفيذها، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم.

ثانياً: مشكلة الدراسة

أكدت دراسة (سالم، ١٤٢٠هـ) التي هدفت إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في برامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كليات التربية بالجامعات السعودية، أن هناك ضعفاً في الصلة بين المقررات الأكاديمية في تلك البرامج ومقررات التعليم الثانوي؛ وذلك لضعف الصلة بين الجامعات السعودية ووزارة التربية والتعليم، وأن درجة رضا الخريجين عن تلك البرامج أقل من المتوسط، فهذه البرامج تبالغ في الدراسات النظرية ولا يحظى الجانب التطبيقي بالشعور الكافي من الاهتمام؛ مما أدى إلى حدوث فجوة بين ما مر به الخريج من خبرات خلال برنامج إعداده وبين ما يواجهه في حياته العملية.

وقد كان من أهم الملاحظات المتعلقة بأداء معلم القرآن الكريم والتي نوقشت في اللقاء الثاني لمشرفي التوعية الإسلامية الذي عقد في مدينة جدة عام ١٤٢٠هـ: أن هناك ضعفاً في استخدام الأساليب التربوية لدى معلم القرآن الكريم (البرغش وابن خضير، ١٤٢٠هـ، ١٥).

ومن أجل معالجة هذا الضعف كان لزاماً على الجهات المعنية إقامة دورات تدريبية لمعلمي القرآن الكريم، فقد جاء من ضمن توصيات اللقاء السنوي الأول لمشرفي التربية الإسلامية «ضرورة إقامة دورات وبرامج تدريبية لمعلمي القرآن الكريم بصورة مستمرة من قبل المؤسسات التعليمية ذات العلاقة ككليات التربية وإعداد المعلمين والإدارات التعليمية» (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٨هـ، ٢٨).

ويذكر (الحارثي، ١٤٢٣هـ، ٥) أن النظم التربوية في الخمسين سنة الماضية مرت بعدة تجارب لتطوير المناهج والمقررات، وقد تبين نتيجة هذه التجارب أن كل مرة يتم فيها تغيير المناهج والمقررات يعود المعلمون للتدريس بالأساليب القديمة، وكانت نتائج التطبيق تسفر في كل مرة عن عدم تحقيق أهداف

التطوير، ولهذا السبب ركزت مشروعات التطوير التربوية الحديثة على تدريب المعلمين.

كما أن هناك دراسات أثبتت أن البرامج التدريبية لم تصمم على أسس الاحتياجات التدريبية الفعلية، ولذا فإنها تقدم مهارات ومعارف أقل أو أكثر مما يحتاجه المتدرب (المنيع، ١٤١٦هـ، ٢٦٠).

وقد ورد ضمن توصيات دراسة أجراها (الغامدي، ١٤١٩هـ) وهدفت إلى تقويم برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة، أن يتم التخطيط للبرامج التدريبية للقرآن الكريم وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يحتاجون للتدريب عليه، كما اقترح الاستمرار بقيام دراسات ميدانية للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم.

وهذا ما دعا الباحث للقيام بهذه الدراسة؛ للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم حتى تكون مرجعاً لقيام دورات تدريبية تحقق أهدافها بشكل جيد.

وإضافة إلى المعلم، فإن مدير المدرسة له دور في توجيه المعلم والأخذ بيده في الميدان نحو تقدم المعلم وتحسن مستواه، فمن الأهمية معرفة رأيه فيما يحتاجه المعلمون في الجانب التدريسي خاصة أنه عضو مهم من أعضاء الإدارة المدرسية.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

الهدف الرئيس للدراسة هو: معرفة الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

ويشتق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

١ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٢ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٣ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٤ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الصف لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٥ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٦ – التعرف على الفروق بين إجابات المعلمين والمديرين في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم.

٧ – التعرف على الفروق بين إجابات العينة والتي تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

٨ – تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في

ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة والتي من المؤمل أن تفيد في تطوير أداء معلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

رابعاً: أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالنقاط التالية:

١ – هذه الدراسة مرتبطة بتدريس القرآن الكريم الذي يعتبر المصدر الأساس للتشريع الإسلامي.

٢ – هذه الدراسة مرتبطة بالاحتياجات التدريبية، والتي تعتبر الأساس لأي دورة يراد لها النجاح، فكل تدريب سليم يبدأ بالتحديد الجيد للاحتياجات.

٣ – هذه الدراسة تحدد الاحتياجات الفعلية للمعلمين بعيداً عن الاعتماد الكامل على الدراسة النظرية لتحديد تلك الاحتياجات.

٤ – بناء أداة موضوعية لتحديد احتياجات المعلمين ربما تساعد المسئولين عن التدريب من تلبية تلك الاحتياجات وتحقيق الهدف من برامج التدريب.

٥ – عدم وجود دراسات – حسب علم الباحث – تناولت الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تساهم في إثراء ذلك الجانب.

خامساً: أسئلة الدراسة

١ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٢ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٣ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٤ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الصف لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٥ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٦ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمعلمين في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية؟.

٧ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات العينة في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية تعود لمتغيرات الدراسة: المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية؟.

سادساً: أداة الدراسة

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لهذه الدراسة، موجهة لعينة الدراسة من مديري ومعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة

الثانوية، وتضمنت بعض الاحتياجات التي وزعت على خمسة مجالات هي مجال: (التخطيط، والتنفيذ، وتقنيات التعلم، وإدارة الصف، والتقويم) وطلب من المستجيبين تحديد درجة الحاجة لكل فقرة وفق قياس خماسي الأبعاد وهي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، منعدمة).

سابعاً: حدود الدراسة

يحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالنقاط التالية:

١ – اقتصرت نتائج هذه الدراسة على معلمي القرآن الكريم بالمدارس الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٩ ـ ١٤٣٠هـ.

٢ – اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية (الفصل الدراسي الأول) للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

ثامناً: مصطلحات الدراسة

الاحتياجات التدريبية

هي مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات معلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية وخبراتهم ومعارفهم ورفع مستوى مهارتهم وسلوكهم، بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل، وذلك بهدف تطوير أدائهم التدريسي. وتحديد الاحتياجات التدريبية يعد الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وحسن الأداء.

الجانب التدريسي

يقصد بالجانب التدريسي في هذه الدراسة قدرة معلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية على القيام بمجموعة أعمال ومهام داخل الصف تمكنه من أداء الممارسات المختلفة والمرتبطة بمهنته كمعلم وتهيئة المناخ التعليمي المناسب، وهذه المهام مرتبطة بأحد الجوانب التالية: التخطيط والتنفيذ وتقنيات التعليم وإدارة الصف والتقويم.

المرحلة الثانوية

هي المرحلة الدراسية النهائية من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية والتي تبدأ بعد الحصول على شهادة الكفاءة المتوسطة، ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات تنتهي بنيل الشهادة الثانوية العامة.

مدير المدرسة

هو المسؤول الأول في مدرسته، وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٠هـ، ١٠).

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت المقررات بشكل عام:

دراسة محمد (١٩٩١م)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بعض كفايات التدريس اللازمة لطلاب وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة أثناء برنامج التربية الميدانية، وأثر هذه الممارسة في

تحسين الكفايات التدريسية للطلاب المعلمين. ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحث استبيان أهمية الكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلاب والطالبات المتدربين، وكانت عينة البحث (٣٩) طالباً وطالبة، كما طبق بطاقة ملاحظة أداء الكفايات التدريسية على (١٢) طالباً للوقوف على أثر الممارسة المهنية في تحسين كفايات التدريس لديهم.

وقد تضمنت كفايات التدريس اللازمة لطلاب التربية الميدانية ما يأتي:

١ – كفايات التخطيط للتدريس وتتضمن (٤) كفايات رئيسة تندرج تحتها (١٢) كفاية فرعية.

٢ – كفايات تنفيذ الدرس وتتضمن (٣) كفايات رئيسة تندرج تحتها (١١) كفاية فرعية.

٣ – كفايات إدارة الفصل وتتضمن (٤) كفايات رئيسة تندرج تحتها (١٣) كفاية فرعية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

١ – لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلاب والطالبات فيما يتعلق بمحاور الدراسة (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، إدارة الفصل).

٢ – هناك فروق ذات دلالة بين متوسط إجابات أفراد العينة في مستوى الأداء القبلي، ومستوى الأداء البعدي للممارسة المهنية لصالح مستوى الأداء البعدي في كفايات (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، إدارة الفصل).

دراسة الجمعة (١٩٩٣م)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد، وقد صمم الباحث لهذا الغرض استبانه مكونة من (٥٩) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: التخطيط والتفاعل الصفي، وإدارة الصفوف وحفظ النظام، وتفريد التعليم، والنمو المهني والأكاديمي، والتقويم، وتأكد الباحث من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين.وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

١ – هناك درجة كبيرة من الاحتياج التدريبي لجميع مجالات الدراسة.

٢ – جاء في أعلى قائمة الاحتياج التدريبي: التفاعل الصفي وتلاه التخطيط.

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لعامل المؤهل.

٤ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠٥) تعزى لعامل الخبرة في مجال تفريد التعليم لصالح الخبرة الأكثر.

دراسة عوض الله (١٩٩٣م)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، ومعرفة العلاقة بين تلك الاحتياجات وبين بعض خصائص أفراد العينة، ومعرفة المعوقات التي قد تحول دون الحصول على تدريب جيد، وقد وزع الباحث أداة

الدراسة (استبانة) على عينة من المعلمين (١٧٥) معلماً، وتضمنت الاستبانة الموزعة (٥٤) بنداً، وكان من أهم نتائج تلك الدراسة:

١ – أن جميع المعلمين بحاجة إلى تحديد حاجاتهم التدريبية، وأن التدريب لا يرتبط بالضرورة بمستوى تأهيل المعلم العلمي، ولا بكونه تربوياً أو غير تربوي.

٢ – أن الفترة المفضلة لطول فترة التدريب لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية هي (أسبوعان).

٣ – يفضل المعلمون أن تكون الدورات التدريبية مرة كل سنة.

دراسة المخلافي وآخرين (١٩٩٥م)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أنواع السلوك والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي توافرها لدى معلم المرحلة الأولى من التعليم، وقد قام الباحثون بتصميم استبانة تكونت من سبعة محاور وهي كفايات (إعداد الدرس وتخطيطه، وتنفيذ الدرس، والأكاديمية والمهنية، والوسائل التعليمية والنشاطات، وتنظيم الفصل وضبطه، وتنظيم العلاقات داخل الفصل وخارجه، ونتائج العملية التعليمية) وقد اشتملت هذه المحاور على (٩٠) فقرة، ووزعت أداة الدراسة على جميع المعلمين والمعلمات والمشرفين على إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كل من مدينة صنعاء وعدن وتعز، وكان عددهم (٥٦٠). وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة:

١ – أن جميع الكفايات تعد لازمة ومهمة لمعلم المرحلة الابتدائية.

٢ – حصلت كفايات تنظيم العلاقات داخل الفصل على أعلى نسبة في متوسط الكفايات، مما يدل على أهمية هذا المجال من وجهة نظر عينة البحث.

٣ – حصلت كفايات تنفيذ الدرس على الرتبة الأخيرة من وجهة نظر عينة الدراسة.

دراسة السيف (١٤٢٧هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية، والتي يحتاجها معلمو الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية داخل الصف، ومدى ممارسة هؤلاء المعلمين لمهام الإدارة الصفية داخل الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة وقسمت إلى ثلاثة محاور (الاحتياجات التدريبية، مدى ممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية، المعوقات التي تحول دون ممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية) ووزعت الاستبانة على عينة من المعلمين بلغ عددهم (٣٥٥) معلماً وعينة من المديرين بلغ عددهم (٢٢٥) مديراً، وقد كان من أهم نتائج الدراسة:

١ – أن أفراد العينة أكدوا على بعض الاحتياجات التدريبية في مهام إدارة الصف ويأتي على رأسها: تدريب المعلم على التعاون الجيد مع التلاميذ واتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس.

٢ – أن الابتعاد عن أساليب التهكم والاستخفاف

تعد من المهام التي جاءت على رأس قائمة المهام الممارسة من قبل المعلمين.

٣ – من أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية داخل الصف: كثرة المهام والواجبات المطلوبة من المعلم داخل المدرسة، وأن البرامج التدريبية التي تعقد للمعلم تهتم بالجانب النظري.

دراسة العابد (١٩٩٨م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات التعليمية الواجب توافرها في معلم الرياضيات للمرحلة الثانوية، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، مستخدماً الاستبانة كأداة للدراسة موزعة إلى ستة محاور وهي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف والتعامل مع الطلاب، والأكاديمي والنمو المهني، والصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية)، وكان مجموع فقرات الاستبانة (٩٨) فقرة، كما استخدم الباحث بطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى توفر الكفايات الهامة لدى معلمي الرياضيات، وقد استخدم الباحث مجتمع الدراسة كعينة لتطبيق الاستبانة وعددهم (٢٣٩) و(١٨) معلماً كعينة عشوائية طبقية لتطبيق بطاقة الملاحظة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

١ – إن من أهم الكفايات التي توصلت لها الدراسة فيما يتعلق بجانب التخطيط والإعداد للتدريس أن يعرف المعلم أهداف وغايات وأسس سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

٢ – إن من أهم الكفايات التي توصلت لها الدراسة فيما يتعلق بجانب الكفايات المرتبطة بالتنفيذ أن يوضح المعلم أهمية تدريس الرياضيات للطلاب لاستثارة دافعيتهم نحو التعلم.

٣ – إن من أهم الكفايات التي توصلت لها الدراسة فيما يتعلق بجانب أساليب وطرق التدريس أن ينوع بطرق التدريس التي يستخدمها.

دراسة العرفج (١٩٩٩م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات الشخصية والعلمية والتعليمية اللازمة لمعلم المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات الحديثة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة التي اشتملت على الكفايات الشخصية وعددها (٢٢) كفاية، والكفايات العلمية وعددها (٢١) كفاية، والكفايات التعليمية وعددها (٤٤) كفاية، وأضاف الباحث سؤالاً مفتوحاً طلب فيه من المستجيب إضافة أي كفاية أخرى يرى بأنها في حاجة إلى دورات تدريبية للمعلم في أثناء الخدمة، واستخدم مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين وعددهم (١٧) مشرفاً وعينة من المعلمين بلغت (١٠٦) معلم، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – أن هناك كفايات شخصية مهمة جداً من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وفي مقدمتها: أن يراقب الله في عمله بالإخلاص والحرص على مصلحة التلاميذ.

٢ – أن هناك كفايات علمية مهمة جداً وفي

مقدمتها: أن يكون متمكناً من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

٣ – أن هناك كفايات تعليمية مهمة جداً وفي مقدمتها: أن يستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس في المواد الاجتماعية.

دراسة النويصر (٢٠٠٠م)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم كفايات الإدارة الصفية الواجب توافرها في معلم المرحلة المتوسطة، ومعرفة مدى ممارسة المعلمين لكفايات الإدارة الصفية داخل صفوفهم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد اشتملت تلك الأداة على خمسة أبعاد من الكفايات وهي: (حفظ النظام والانضباط الصفي، والتفاعل الاجتماعي والصفي، وتنظيم البيئة الطبيعية، وتنظيم الخبرات التعليمية والملاحظة والمتابعة)، وقد تضمنت تلك الأبعاد (٨٨) فقرة، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة:

١ – كفايات الإدارة الصفية الأكثر أهمية بلغت (٨٠) كفاية من أصل (٨٨) كفاية.

٢ – معظم كفايات الإدارة الصفية الواردة باستبانة الدراسة تمارس من وجهة نظر كافة أفراد عينة الدراسة بشكل متوسط.

٣ – من أهم الصعوبات التي تعوق ممارسة الإدارة الصفية الفعالة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة زيادة عبء التدريس، وكثافة عدد الطلاب في الصف، وكثرة المهام والواجبات المناطة بالمعلم، وضعف شخصية المعلم أمام الطلاب.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت مقررات التربية الإسلامية

دراسة أبا نمي (١٩٩٥م)

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بالكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في مجالات تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة متضمنة (١١٨) كفاية وزعت على خمسة محاور وهي: الكفاءات اللازمة في مجال تدريس الـ (القرآن الكريم، والتفسير، والحديث، والتوحيد، والفقه وأصوله)، وطبق الاستبانة على مجتمع الدراسة وهم (٢٣) موجهاً، و(١٨٣) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١ – يرى الموجهون أن من الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في مجال تدريس القرآن الكريم والتي جاءت بدرجة كبيرة الأهمية: أن يبدأ المعلم بالاستعاذة والبسملة في وضعهما الصحيح، وأن يبدأ بالطلاب الذين يجيدون التلاوة.

٢ – يرى المعلمون أن من الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في مجال تدريس القرآن الكريم والتي جاءت بدرجة كبيرة الأهمية: أن يتقن المعلم تلاوة القرآن الكريم.

دراسة هندي ويحيى (١٤١٧هـ)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والموجهين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، كما استخدما الاستبانة كأداة للدراسة ووزعت على مجالين هما: مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية، ومجال مهارات تدريس هذا المنهاج، وبلغت عينة الدراسة (١٦٩) فرداً منهم (٥٣) موجهاً و(١١٦) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

١ – التشابه الكبير بين إجابات المعلمين والمعلمات بالمرحلتين في مجالات: تطوير المنهج، ورعاية الفروق الفردية، واستخدام أساليب التقويم بفاعلية.

٢ – لم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعود لمتغيرات المستوى الدراسي، والخبرة.

دراسة الغامدي (١٤١٩هـ)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، والتعرف على أهمية هذه الاحتياجات في أداء معلمي القرآن الكريم، وبيان مدى وفاء الدورات التدريبية بحاجاتهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء استبانة تضمنت ستة مجالات ضمت (٤٨) فقرة، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمين والمشرفين بلغ عددها (٣٣٧) فرداً، منهم (٢٦) مشرفاً و(٣١١) معلماً للقرآن الكريم، وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة:

١ – يرى أفراد العينة أن معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم القرآن الكريم مهمة بدرجة عالية.

٢ – يرى الموجهون أنه تم وفاء البرنامج التدريبي بالاحتياجات التدريبية بدرجة قليلة.

دراسة الخزاعله (١٤٢١هـ)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم، واستُخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وكانت الاستبانة أداة الدراسة التي ضمت ثمانية مجالات هي: التخطيط التعليمي، والوسائل التعليمية، وتدريس التفسير، وتدريس الحديث الشريف، وتدريس السيرة النبوية، وتدريس التلاوة، وتدريس العقيدة، والتقويم، وقد تم توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة وهم جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والبالغ عددهم (٣٠٣) معلم ومعلمة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:

١ – أتى مجال تدريس السيرة النبوية في المرتبة الأولى في الأهمية من بين المجالات الثمان، تلاه مجال التقويم.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لعامل المؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

دراسة با دغشر (١٤٢٣هـ)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلم العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، وتشخيص الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لعلاجه، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، والتي تضمنت ثلاثة محاور هي: (تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) وكان مجموع فقرات الاستبانة (٦٢) فقرةً، وتم أخذ عينة عشوائية من المديرين بلغ عددها (٥٠) مديراً، وجميع المشرفين البالغ عددهم (٥٠) مشرفاً فكانت عينة الدراسة (١٠٠) من المديرين والمشرفين، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي:

١ – يرى المشرفون أنه لا توجد مهارات تدريسية محققة بدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت عشرون مهارة محققة بدرجة كبيرة ومنها أن يجعل من الكتاب المدرسي مصدراً من المصادر الأساسية للتعلم.

٢ – يرى المشرفون أن مهارة تشجيع التلاميذ وتدريبهم على استخدام التقويم الذاتي قد تحققت بدرجة ضعيفة.

٣ – يرى المديرون أن هناك مهارة واحدة تحققت بدرجة كبيرة جداً وهي: أن يجعل من الكتاب المدرسي مصدراً من المصادر الأساسية للتعلم.

دراسة المحمود (١٤٢٨هـ)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات التدريسية اللازمة لمعلم التجويد في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية، ومدى تمكن المعلمين من تلك المهارات، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة كأداة لتحقيق هدف الدراسة، والتي اشتملت على (٦١) مهارة وزعت على ثلاثة مجالات هي: (التخطيط، وتنفيذ الدرس، والتقويم) وقام الباحث بتطبيقها بنفسه على (٥١) معلماً، وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة:

١ – ضعف اهتمام مجتمع الدراسة بالتخطيط للدرس بصفة عامة.

٢ – من المهارات غير المحققة ضمن مجال التنفيذ مهارة جذب انتباه الطلاب للوقوف على جزئيات التجويد.

٣ – من المهارات غير المحققة ضمن مجال التقويم مهارة تطبيق التقويم المستمر طوال فترة الدرس.

ثالثاً: مناقشة الدراسات السابقة

من خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحث عدة ملاحظات قد تفيد هذه الدراسة:

١ – الدلالة الواضحة على أهمية الاحتياجات التدريبية، ومدى إكسابها للمعلمين، كما أن البداية في نجاح أي تدريب يبدأ من التعرف على الاحتياجات التدريبية بشكل صحيح.

٢ – هناك اهتمام واضح في تناول موضوع الاحتياجات التدريبية للمعلمين من قبل العديد من الباحثين في العالم العربي.

٣ – الدراسات السابقة والتي تناولت الاحتياجات التدريبية دلت نتائجها على أن هناك حاجة لإجراء هذه الدراسة على معلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية، فدراسة الجمعة أكدت أن هناك درجة كبيرة من الاحتياج التدريبي لجميع مجالات الدراسة وكما جاء في دراسة عوض الله أن جميع المعلمين بحاجة إلى تحديد حاجاتهم التدريبية.

٤ – هناك عدد من الدراسات السابقة تناولت الكفايات التدريسية للمعلمين، ودراسات أخرى تناولت المهارات التدريسية، وجميعها استفاد منها الباحث في استخلاص الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، فكانت من مصادر بناء أداة الدراسة الحالية.

٥ – اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة للدراسة ما عدا دراسة العابد التي استخدم فيها بطاقة الملاحظة إلى جانب الاستبانة، ودراسة المحمود التي استُخدم فيها بطاقة الملاحظة.

٦ – اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن عينة الدراسة عشوائية.

٧ – اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة الجمعة ودراسة الخزاعله في تناولها أثر متغير الخبرة والمؤهل، كما اتفقت مع دراسة هندي ويحيى في تناولهما أثر عامل الخبرة.

٨ – اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من العابد، ودراسة أبا نمي، ودراسة هندي ويحيى، في تناول المرحلة الثانوية مع الاختلاف في الموضوع؛ فدراسة العابد تناولت كفايات معلم الرياضيات ودراسة أبا نمي تناولت الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في مجالات تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، ودراسة هندي تناولت المرحلة الثانوية في سلطنة عمان ولتخصص التربية الإسلامية بشكل عام، بينما الدراسة الحالية تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٩ – تختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية – حسب علم الباحث – التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية في المجال التدريسي لمعلمي مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية.

الإطار النظري

لا شك في أن هناك تأثيراً كبيراً يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، والدول على اختلاف فلسفاتها تولي المعلم كل عناية واهتمام، وتتيح له فرص النمو المهني المستمر، فنوعية التعليم يساعد في تقريرها مستوى المعلم والكفايات المتوافرة لديه.

فمقدار العناية والاهتمام بنوعية برامج إعداد وتدريب المعلمين في أي مجتمع من المجتمعات يعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه (الخطيب والخطيب، ١٩٨٦م، ١٦).

إن المعلمين على اختلاف تخصصاتهم ومراحلهم يحتاجون لدورات تدريبية أثناء الخدمة لما لها من فائدة كبيرة، ومنهم معلمو التربية الإسلامية الذين توجه لهم الانتقادات والاتهام بالجمود واستخدام أساليب قديمة والتركيز على الطريقة الإلقائية والتقليدية (الشيخ، ١٩٩٤م، ١٠٥).

أولاً: مفهوم الحاجة

إن أي تدريب أثناء الخدمة يتطلب أن يحدد فيه الأشخاص الذين يشملهم هذا التدريب، وكذلك تحديد المحتوى المناسب لهذا التدريب، والأسلوب المناسب الذي سيتم العمل وفقه، وأساليب التقويم، إلا أن تلك المتطلبات لا يمكن أن تنجح بدون أن يسبقها تحديد الاحتياج التدريبي فهو بمثابة التشخيص للعملية التدريبية.

تعرف (الخطيب، ١٩٩٥م،٦٦) الاحتياجات التدريبية بأنها: «مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة لتعديل أو تطوير سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي فاعليتهم في العمل».

وعرفها (شريف وسلطان، ١٤٠٣هـ، ٢٩١) بأنها: «مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لنجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلاً في معلومات المتدربين ومعارفهم، وطرق العمل التي يستخدمونها ومعدلات الأداء، وسلوكهم واتجاهاتهم».

ويعرفها (هلال، ٢٠٠٣م، ١١) بأنها: «مجموع المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف الفرد ومعلوماته ومهاراته واتجاهاته؛ بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققاً للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجة محدودة من الجودة والإتقان».

وعرفتها (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ، ٥٢) بأنها: مجموعة التغيرات التي يشعر المعلم بالحاجة إليها لكي تساعده على أداء عمله على الوجه المطلوب.

ومن خلال الاستعراض السابق لتعريف الاحتياجات التدريبية يمكن تعريفها بأنها: هي مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات ومعارف المتدربين، ورفع كفايتهم ومهارتهم وسلوكهم، بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل؛ وذلك بهدف تطوير أدائهم. وتحديد الاحتياجات التدريبية يعد الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وحسن الأداء.

ثانياً: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

إن عملية تحديد الحاجة التدريبية مهمة لنجاح أي برنامج تدريبي وذلك لعدة أسباب منها:

١ — أن تحديد الاحتياجات هو الأساس لكل عنصر من عناصر العملية التدريبية وأهمها: تحديد الأهداف، وتصميم المحتوى، واختيار الأنشطة وتحديد أساليب التدريب.

٢ – المساعدة في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب.

٣ – المساعدة في تحديد الأولويات وأي المجالات تستحق أن نبدأ التدريب فيها.

٤ – المساعدة في التعرف على نوع التدريب المطلوب للمعلمين.

٥ – إن تحديد الاحتياجات يساعد على التقليل من النفقات.

٦ – إن تحديد الاحتياجات يعتمد على الأسلوب العلمي في جمع البيانات، وبالتالي فالتدريب المعتمد أساساً على تحديد الاحتياج يكون أكثر ارتباطاً بالمشكلات التي يواجهها المعلمون في الميدان.

٧ – تعد العامل الأساس في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم.

ومن أهم مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين آراء الرؤساء المباشرين لهم وهم المديرون، وكذلك المستهدفون أنفسهم، فالمعلمون أقدر الناس على تحديد احتياجاتهم التدريبية، وهذا ما تم الاعتماد عليه لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية في هذه الدراسة.

ثالثاً: مفهوم التدريب

يشير ابن منظور عند الحديث عن مادة (درب) إلى أن معنى الدَّارب: الحاذق بصناعته (ابن منظور، ١٤١٩هـ، ٣١٨).

يعرفه السلوم بأنه: «عملية منظمة تهدف إلى تنمية مهارات الفرد، وصقل قدراته، وزيادة معلوماته بدرجة تمكنه من أداء مهام عمله، والتعامل معه بدرجة عالية من المهارة تتفق ومتطلبات الوظيفة التي يشغلها» (السلوم، ١٤١٠هـ، ٣).

ويعرفه يوسف بأنه: «كل نشاط مخطط ومنظم يهدف إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني، من خلال حصولهم على مزيد من الخبرات المهنية والأكاديمية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى وفاعلية عمليتي التعليم والتعلم ويزيد من كفايات المعلمين الإنتاجية» (يوسف، ١٩٨٧م، ١٧).

أما الطعاني فيعرفه بأنه: «الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات، ومعارف، وخبرات متجددة، تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم، من أجل تطوير كفاية أدائهم» (الطعاني، ٢٠٠٢م، ١٤).

ويعرفه (فالوقي، ١٤٢٥هـ، ٣٨) بأنه: «نوع من النشاط يقدم للمشترك فيه أفكاراً جديدة ونمواً وفهماً وتأهيلاً وتحسناً في أثناء العمل، فهو ذلك النمو الذي يحدث في أثناء العمل كاستمرار للتطور المهني الذي ابتدأ قبل الخدمة خلال فترة الإعداد الأولى».

كما عرفه (سيد، ١٩٩٦م، ٥) بأنه: «كل نشاط هادف ومخطط من خلال احتياجات واقعية نشأت من أيديولوجية وفلسفة وأهداف المجتمع ونظامه التعليمي؛ يساعد على تنمية الفرد بهدف تحسين أدائه، والذي ينعكس بالتالي على تحصيل طلابه».

ومن خلال النظر للتعريفات السابقة يتضح أن التدريب عملية منظمة ومخططة، وأنه يستهدف جميع جوانب النمو المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وأن الهدف الرئيس للتدريب هو مساعدة المتدرب على أداء مهام عمله بدرجة عالية من الجودة.

رابعاً: أهداف التدريب أثناء الخدمة

ليكون التدريب أثناء الخدمة ناجحاً لا بد أن يسبقه تحديد لأهدافه بدقه، وإذا ما أردنا التأكد من صلاحية تلك الأهداف لا بد أولاً من التأكد من أن تلك الأهداف تلبي حاجة المعلمين في الميدان، وأن هذه الحاجة هي الأساس في بناء أي برنامج تدريبي.

وهناك أهداف عامة لأي برنامج تدريبي للمعلمين ذكرها (السامرائي، ١٩٨٣م، ١١٢) وهي: تزويد المعلمين بالخبرات والمعارف والمهارات العلمية، والوقوف على التقنيات التربوية الحديثة واكتساب مهارات استخدامها، وعرض المشكلات التي تواجه المعلمين في الميدان، وإشراكهم في محاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، وزيادة فهم المعلمين لخصائص نمو طلابهم، وكذلك التعرف على حاجات الطلاب وطرق إشباعها، وتحسين الجو التعليمي من خلال رفع الروح المعنوية بين المعلمين، ومساعده الجديد منهم على التأقلم مع مهنته.

و يمكن تلخيص الأهداف العامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة فيما يلي:

١ – تزويد المعلمين باستراتيجيات ومهارات تدريسية تساعدهم على تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

٢ – النمو المهني المستمر للمعلمين، وذلك بحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية بغرض زيادة معدلات أدائهم ورفع مستوى كفاءاتهم الإنتاجية وإطلاعهم على كل جديد في مجال التربية والتعليم.

٣ – تجديد معلومات المعلمين.

٤ – رفع مستوى الأداء في العملية التعليمية التعلمية، وزيادة طاقات العاملين الإنتاجية عن طريق التدريب المتواصل.

٥ – رفع مستوى أداء المعلمين في تخصصاتهم العلمية.

٦ – أن التدريب أثناء الخدمة يساعد المعلمين على تغيير اتجاهاتهم واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة؛ مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل.

٧ – زيادة إلمام المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.

٨ – تبصير المعلمين بالمشكلات التربوية والتعليمية القائمة ووسائل حلها وتعريفهم بأدوارهم ومسئولياتهم في ذلك الصدد.

٩ – تعميق وعي المعلمين بالمتغيرات الحديثة التي يتعرض لها المجتمع.

١٠ – تشجيع التطوير والتعلم الذاتي لدى المعلمين.

١١ – زيادة روح الانتماء لدى المعلمين تجاه

مؤسساتهم التعليمية لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجها.

خامساً: أهمية التدريب أثناء الخدمة

إن تقدم المجتمعات يرتبط بالأساس بتنمية العنصر البشري من خلال التدريب، فالتدريب يعد أساس كل تطوير وتعلم، وفي الوقت الحاضر أصبح التدريب ضرورة ملحة لجميع المهن وهو في مهنة التعليم أكثر إلحاحاً؛ لطبيعة العصر الحديث الذي يتصف بالتطور والاكتشافات المتتالية.

والمشكلات في الجانب التعليمي كثيرة؛ مما يتطلب تدريب المعلمين على كل جديد في هذا الجانب، ليتمكنوا من تجاوز تلك المشاكل وليواكبوا تلك التطورات الحديثة.

وقد ورد في (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ، ١٤٠) أن أهمية التدريب التربوي أثناء الخدمة «تنبع من كونه أداة التنمية، أداة لتحقيق الكفاءة الأفضل في التعليم، ضرورة في عصر التطور السريع في المعارف والمعلومات والتقنيات، عملية إنسانية تمكن الفرد من عمله الجديد، وهو أحد أجنحة إعداد المعلم، والسبيل لتحقيق النمو المهني».

وقد ذكر (الدوسري، ١٤٢٥هـ، ١٣) أهمية التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي والتعليمي بعدة نقاط وهي:

١ – تفعيل دور التعليم كأحد العناصر الرئيسة للتنمية.

٢ – التسارع الكبير في التقنية والأساليب التربوية والتي لا يمكن مسايرتها إلا من خلال التدريب.

٣ – وجود معلمين غير مؤهلين تربوياً.

٤ – تغيير محتويات المناهج الدراسية أو تطويرها أو استحداث مقررات جديدة.

٥ – وجود بعض المعوقات والصعوبات والتي قد لا تظهر واضحة عند الإعداد في الكليات التربوية ولكنه يلاحظها بعد قيامه بالتدريس الفعلي.

٦ – الاستعانة ببعض المعلمين غير المتخصصين لسد العجز في بعض التخصصات.

ويمكن إثبات أهمية التدريب أثناء الخدمة من خلال النقاط التالية:

١ – أن التدريب ذو تأثير كبير على المتدرب: فالتدريب يساعد في التأثير على المتدرب، وهذا ما أثبتته بعض الدراسات كدراسة (الزيد، ١٩٧٥م، ١٠٠) في دراسة أجراها بعنوان أثر التدريب على المتدرب، وجاء فيها أن التدريب قد يجعل المتدرب يتخلى بطواعية عن مواقف كان يؤمن بها إيماناً قد يجعله يدافع عنها بإلحاح.

٢ – أن التدريب ذو تأثير كبير على المؤسسة التعليمية: فهو وسيلة التطوير للمؤسسات. «لأن تنمية العاملين يؤدي إلى تنمية إنتاجية تلك المؤسسات» (موسى، ١٤١٨هـ، ١٠١٦).

٣ – أن التدريب ذو تأثير كبير في تنمية المجتمع: فالتدريب أثناء الخدمة يهدف إلى تنمية معلومات

ومهارات الأفراد والجماعات كالتعاون والاتصال وإقامة العلاقات الإنسانية.

سادساً: خطوات برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

١ – تحديد الاحتياجات التدريبية: وهي التغيرات المطلوب إحداثها لدى المعلمين، ويعتبر تحديدها «البوصلة التي توجه التدريب توجيهاً صحيحاً» (عليوة، ٢٠٠١م، ٢٣)، ويمكن أن يتم تحديد الاحتياجات عن طريق:

أ – تقويم أداء المنظمة واتجاهاتها المستقبلية.

ب – معرفة آراء الرؤساء في العمل.

ج – اقتراحات تقارير الكفاية.

د – تحليل المشكلات.

هـ – معرفة آراء المتدربين ورغباتهم (حلمي، ١٩٩٤م، ١٩٦).

٢ – تحديد الأهداف: وينبغي أن تبنى على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ويراعى عند تحديدها:

أ – الواقعية في تحديدها.

ب – مراعاة الأولوية في تحديدها.

ج – صياغتها بعيداً عن العمومية والغموض.

٣ – تحديد أساليب التدريب: وتلك الأساليب تختلف باختلاف الموضوع وعدد المتدربين والمدة ومكان التدريب، وهناك العديد من الاعتبارات التي ينبغي أن تراعى عند تحديد أساليب التدريب ومنها:

أ – اختيار الأسلوب الفعال في التدريب، والذي يثير اهتمام وانتباه المتدربين.

ب – ملاءمة أسلوب التدريب لعدد المتدربين ونوعيتهم وطبيعة عملهم.

ج – تناسب أسلوب التدريب مع المادة التدريبية.

د – الاستعانة بالوسائل التعليمية التوضيحية والحديثة.

هـ – التركيز على الجانب العملي أكثر من الجانب النظري (حلمي، ١٩٩٤م، ٢٦٩ – ٢٧٣).

٤ – تطبيق خطة التدريب: ويتم في هذه المرحلة تناول محتويات الدورة التدريبية وفق تنظيم معين يبدأ بالتمهيد وينتهي بتلخيص النقاط الرئيسة، ويستخدم المدرب الطرق المناسبة والوسائل المعينة لتحقيق أهداف الدورة التدريبية.

٥ – تقويم البرنامج التدريبي: وتهدف هذه المرحلة إلى التشخيص ومعرفة الإيجابيات والسلبيات، والتأكد من نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ، ويجب أن ينبنى التقويم على أسس موضوعية وأن يتصف بالاستمرار والشمول.

إجراءات الدراسة

تم في هذا الجزء التطرق لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

أولاً: منهج الدراسة

اُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقف عند مجرد وصف الظاهرة

المدروسة، وإنما يتعداه إلى تحليل البيانات وتفسير النتائج للوصول إلى استنتاجات تهدف إلى تطوير الواقع وتحسينه.

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من:

١ - مديري المدارس الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (١٠٥) مديرين.

٢ - معلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (٢٠٨) معلمين.

ثالثاً: عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عدد (٦٠) مديراً كعينة عشوائية من مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض وبنسبة (٥٧,١٤) من مجتمع المديرين، كما تم اختيار عدد (١١٠) معلمين من معلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية بمدينة الرياض بنسبة (٥٢,٨٨٪) من مجتمع المعلمين، وتم أخذ العينة من جميع مراكز الإشراف التربوي التسعة.

وقد تم توزيع الاستبانات على مديري المدارس والمعلمين وعاد منها (٥٥) استبانة للمديرين و(١٠١) استبانة للمعلمين، تمثل الاستبانات المستلمة من عينة الدراسة ما نسبته (٩١,٨) من إجمالي الاستبانات التي تم توزيعها وعددها (١٧٠) استبانة، انظر الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). يبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمراكز الإشراف التربوي.

م	المركز	عدد المديرين	النسبة المئوية من العينة	عدد المعلمين	النسبة المئوية من العينة
١	الجنوب	٩	١٦,٣٦	١٦	١٥,٨٤
٢	الشمال	٤	٧,٢٧	٨	٧,٩٢
٣	الغرب	٤	٧,٢٧	٨	٧,٩٢
٤	الروابي	٥	٩,٠٩	١٠	٩,٩٠
٥	الروضة	٦	١٠,٩١	١١	١٠,٨٩
٦	السويدي	٤	٧,٢٧	١٢	١١,٨٨
٧	الوسط	٩	١٦,٣٦	١٥	١٤,٨٥
٨	الشرق	٦	١٠,٩١	٧	٦,٩٣
٩	الدرعية	٨	١٤,٥٤	١٤	١٣,٨٦
المجموع		٥٥	٪١٠٠	١٠١	٪١٠٠

من خلال الجدول رقم (١) يتضح أن عينة الدراسة قد وزعت على جميع مراكز الإشراف التسعة في مدينة الرياض، وكان أكبر عدد لعينة الدراسة من مديري المدارس من مركزي الجنوب والوسط بواقع

(٩) مديرين من كل مركز وبنسبة (١٦,٣٦٪) من مجموع عينة المديرين، كما كان أكبر عدد لعينة الدراسة من المعلمين من الجنوب بواقع (١٦) معلماً وبنسبة (١٥,٨٤٪) من مجموع عينة المعلمين، وتلاه مركز الوسط بواقع (١٥) معلماً وبنسبة (١٤,٨٥٪).

الجدول رقم (٢). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي.

المؤهل	مديرون	النسبة	معلمون	النسبة
بكالوريوس تربوي	٤٣	٧٨,٢	٩١	٩٠,١
بكالوريوس غير تربوي	٥	٩,١	٥	٥,٠
دكتوراه	٣	٥,٥	١	١,٠
ماجستير	٢	٣,٦	٢	٢,٠
قيم مفقودة	٢	٣,٦	٢	٢,٠
المجموع	٥٥	١٠٠٪	١٠١	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي حيث يلاحظ أن الغالبية من أفراد العينة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي حيث بلغ عدد من يحمل هذا المؤهل من المديرين (٤٣) مديراً بنسبة (٧٨,٢) من عينة المديرين، وعدد (٩١) معلماً بنسبة (٩٠,١) من عينة المعلمين، ومجموع من لديهم هذا المؤهل من العينة ككل (١٣٤) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٥,٩٠) من مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (٣). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق سنوات الخبرة.

الخبرة	مديرون	النسبة	معلمون	النسبة
أقل من ٣ سنوات	١	١,٨	٣	٣,٠
من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	١	١,٨	١١	١٠,٩
٦ سنوات فأكثر	٥١	٩٢,٧	٨٥	٨٤,٢
قيم مفقودة	٢	٣,٦	٢	٢,٠
المجموع	٥٥	١٠٠٪	١٠١	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة، ويلاحظ أن غالبية العينة كانت خبرتهم من (٦ سنوات فأكثر) بنسبة (٩٢,٧) للمديرين و(٨٤,٢) للمعلمين، ومجموع من لديهم هذا العدد من سنوات الخبرة من العينة ككل (١٣٦) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٧,١٨) من مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (٤). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق عدد الدورات التدريبية.

الدورات	مديرون	النسبة	معلمون	النسبة
لا يوجد دورات	١	١,٨	٨	٧,٩
دورة واحدة	—	—	١١	١٠,٩
دورتان	٤	٧,٣	١٣	١٢,٩
ثلاث دورات فأكثر	٤٨	٨٧,٣	٦٤	٦٣,٤
قيم مفقودة	٢	٣,٦	٥	٥,٠
المجموع	٥٥	٪١٠٠	١٠١	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق عدد الدورات التدريبية، ويلاحظ أن أغلبية عينة الدراسة كان لديهم ثلاث دورات تدريبية فأكثر، فكان عدد المديرين (٤٨) مديراً بنسبة (٨٧,٣)، وعدد المعلمين (٦٤) معلماً بنسبة (٦٣,٤)، ومجموع من لديهم هذا العدد من الدورات من العينة ككل (١١٢) فرداً ويشكلون ما نسبته (٧١,٧٩) من مجموع أفراد العينة.

رابعاً: أداة الدراسة

١ – نوع أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وللتعرف على ماهية الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة لكونها «أداةً ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وتكون على شكل عدد من الأسئلة المفتوحة والمقفلة يطلب الإجابة عليها من قبل أفراد عينة البحث» (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤م، ٢٠٣).

٢ – بناء أداة الدراسة

مرت أداة الدراسة بمراحل عدة لبنائها وهي على النحو التالي:

أ) الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية والتي استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

ب) مراجعة أدلة برامج إعداد معلم القرآن الكريم، ووصف المقررات فيها.

ج)الاطلاع على الدراسات المرتبطة بالكفايات التدريسية للمعلمين.

د) الكتب المرتبطة بمناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بوجه عام، وما يتعلق بالقرآن الكريم على وجه الخصوص.

هـ) الرجوع للأدبيات التي تحدثت عن واجبات وصفات معلم القرآن الكريم.

و) الرجوع للكتب التي تناولت أثر التدريب أثناء الخدمة.

وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية ضمن ثلاثة أقسام:

القسم الأول: عبارة عن خطاب موجه لمديري المدارس والمعلمين تضمن عنوان الدراسة، وأهدافها،

ومثالاً توضيحيًّا لطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة، وحثهم على الإجابة على فقرات الاستبانة.

القسم الثاني: البيانات العامة لمديري المدارس والمعلمين اشتملت على: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في الجانب التدريسي.

القسم الثالث: وتناول خمسة محاور رئيسة وهي كالتالي:

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في مجال (التخطيط) وتكون من (٢٢) فقرة.

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجال (التنفيذ) وتكون من (٢٧) فقرة.

المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في مجال (تقنيات التعليم) وتكون من (٧) فقرات.

المحور الرابع: الاحتياجات التدريبية في مجال (إدارة الصف) وتكون من (١١) فقرة.

المحور الخامس: الاحتياجات التدريبية في مجال (التقويم) وتكون من (٩) فقرات.

فأصبح مجموع عدد فقرات الاستبانة (٧٦) فقرة، وطلب من عينة الدراسة الإجابة على تلك الفقرات وتحديد الحاجة لما جاء فيها وفق تدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، منعدمة).

ولتمثيل تلك البدائل رقمياً، أعطاها الباحث القيم التالية:

- القيمة (٥) تعتبر درجة الحاجة كبيرة جداً.
- القيمة (٤) تعتبر درجة الحاجة كبيرة.
- القيمة (٣) تعتبر درجة الحاجة متوسطة.
- القيمة (٢) تعتبر درجة الحاجة قليلة.
- القيمة (١) تعتبر درجة الحاجة منعدمة.

وفي نهاية كل محور تُرك للمستجيب الحرية من خلال استبانة مفتوحة لوضع ما يراه من حاجات لم يرد ذكرها ضمن فقرات الاستبانة.

٣ – صدق أداة الدراسة

وذلك من خلال طريقتين هما:

أ – الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وذلك من خلال «عرض الأداة على عدد من الخبراء والمختصين وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الأداة لجوانب السلوك التي وضعت لقياسها» (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤، ١٦٤).

وقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين شملت بعض المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود وبلغ عددهم (١٠) محكمين وطلب منهم الحكم على الاستبانة من ناحية:

- مدى وضوح الفقرات.
- مدى ملاءمة كل فقرة للمجال.

وقد رأى المحكمون أن الاستبانة مناسبة، وقد أخذ الباحث بالملاحظات والآراء التي اقترحها المحكمون وهي:

- حذف عدد (٢) فقرة من فقرات المحور الأول (التخطيط) فأصبح مجموع فقرات المحور (٢٠) فقرة.
- إضافة عدد (١) فقرة لفقرات المحور الثالث

(تقنيات التعليم) فأصبح مجموع فقرات المحور (٨) فقرات.

– إضافة عدد (١) فقرة لفقرات المحور الخامس (التقويم) فأصبح مجموع فقرات المحور (١٠) فقرات.

– تعديل صياغة بعض فقرات الاستبانة.

ب – صدق الاتساق الداخلي للاستبانة :

تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة ، وقد جاءت النتائج كالتالي : انظر الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). يبين معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

المحور الأول (التخطيط)		المحور الثاني (التنفيذ)		المحور الثالث (تقنيات التعليم)		المحور الرابع (إدارة الصف)		المحور الخامس (التقويم)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.١	٥٥,٢**	.٢١	٦٨٠**	.٤٨	٥٠,٣**	.٥٦	٧٦,١**	.٦٧	٧٧,١**
.٢	٦٢,١**	.٢٢	٦٣,٥**	.٤٩	٤٥,٤**	.٥٧	٧٧,٧**	.٦٨	٨١,٣**
.٣	٦٥,١**	.٢٣	٥٧,٣**	.٥٠	٦٧,٢**	.٥٨	٨٢,٦**	.٦٩	٧٤,٨**
.٤	٧٩,٤**	.٢٤	٦٢,٧**	.٥١	٥٧,٢**	.٥٩	٧٧,٣**	.٧٠	٧٦,٤**
.٥	٨١,٥**	.٢٥	٧٨,٣**	.٥٢	٧٩,٩**	.٦٠	٨٨,٣**	.٧١	٧٦,١**
.٦	٧٧,٩**	.٢٦	٧١,٩**	.٥٣	٨٥,٥**	.٦١	٨٧,٨**	.٧٢	٦٠,٠**
.٧	٧٩,٢**	.٢٧	٦٧,٨**	.٥٤	٨٠,١**	.٦٢	٨٤,٧**	.٧٣	٨٠,٥**
.٨	٨٢,٠**	.٢٨	٧٩,٨**	.٥٥	٧٨,١**	.٦٣	٩١,٤**	.٧٤	٨٤,١**
.٩	٨٤,٩**	.٢٩	٨٤,٤**			.٦٤	٩٠,٣**	.٧٥	٧٣,٧**
.١٠	٧٧,٤**	.٣٠	٨٦,١**			.٦٥	٨٣,٨**	.٧٦	٧٩,٦**
.١١	٦٩,٨**	.٣١	٥٨,٦**			.٦٦	٧٤,٥**		
.١٢	٧٤,٦**	.٣٢	٦١,٦**						
.١٣	٧٦,٨**	.٣٣	٧٨,٩**						
.١٤	٧٧,٥**	.٣٤	٦٣,٩**						
.١٥	٦٨,٦**	.٣٥	٧٣,٤**						
.١٦	٤٨,٦**	.٣٦	٧٧,٩**						
.١٧	٦٣,٠**	.٣٧	٥٨,٧**						
.١٨	٧٠,٨**	.٣٨	٦٦,٦**						
.١٩	٥٧,٧**	.٣٩	٧٩,٠**						
.٢٠	٦١,٧**	.٤٠	٧٦،٠**						
		.٤١	٧٢,٢**						
		.٤٢	٨٣,٠**						
		.٤٣	٧٧,٢**						
		.٤٤	٦٧,٢**						
		.٤٥	٧٦,٤**						
		.٤٦	٦٥,٦**						
		.٤٧	٦١,٢**						

(**) ملاحظة: دالة عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٥) أن حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة ومحورها جاءت مرتفعة في كل فقرات الاستبانة عند مستوى دلالة (٠,٠١٪) وتعد هذه النسبة عالية، وهذا ما يدل على تمتع الاستبانة بقدر كبير من الاتساق الداخلي.

٤ – ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (ألفا كرونباخ) بالصيغة التالية:

$$\text{معامل ألفا كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(\frac{\text{ع}^2 - \text{مج ع}^2\text{ن}}{\text{ع}^2}\right)$$

الجدول رقم (٦). يبين معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدراسة وللاستبانة ككل.

م	المحور	قيمة معامل ثبات (ألفا كرونباخ)
١	المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في مجال (التخطيط)	٩٥,٣٪
٢	المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجال (التنفيذ)	٩٦,٤٪
٣	المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في مجال (تقنيات التعليم)	٨٣,٦٪
٤	المحور الرابع: الاحتياجات التدريبية في مجال (إدارة الصف)	٩٥,٤٪
٥	المحور الخامس: الاحتياجات التدريبية في مجال (التقويم)	٨٧,٠٪
٦	الثبات الكلي للاستبانة	٩٨,١٪

من خلال الجدول رقم (٦) يتضح أن نسبة الثبات لكل محاور الدراسة عالية، كما أن نسبة الثبات للاستبانة ككل هي (٩٨,١٪) وتعد نسبة عالية مما يمنح الثقة الكافية لاستخدامها كأداة للدراسة.

٥ – إجراءات تطبيق أداة الدراسة

– توجيه خطاب من سعادة عميد كلية المعلمين بالرياض إلى سعادة مدير تعليم منطقة الرياض من أجل الموافقة على تطبيق الاستبانة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

– توجيه خطاب من إدارة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم إلى مديري مدارس العينة بالموافقة على تطبيق الاستبانة وتسهيل مهمة الباحث.

– تم توزيع الاستبانات على مراكز الإشراف التربوي في تاريخ ٥ – ١٢ – ١٤٢٩هـ ومن ثم قامت مراكز الإشراف بإرسالها مشكورة لمدارس العينة.

– قام الباحث بجمع الاستبيانات من مراكز الإشراف بعد عودتها من المدارس مع استبعاد ما لم تكتمل إجاباتها.

– تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (Spss) للتوصل إلى نتائج الدراسة.

خامساً: المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١ – التكرارات والنسب المئوية والرتب.

٢ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس والمعلمين.

٣ – اختبار (t test) للمجموعات المستقلة لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس والمعلمين حول محاور تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم.

٤ – أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول محاور الدراسة والتي قد تعود لعامل اختلاف المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

٥ – معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٦ – للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (ألفا كرونباخ).

تحليل النتائج ومناقشتها

مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة الرئيس جاءت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

أسئلة الدراسة

١ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٢ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٣ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٤ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الصف لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٥ – ما الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟

٦ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمعلمين في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية؟.

٧ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات العينة في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم

في المدارس الثانوية الحكومية تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية؟.

ويتضمن هذا الجزء وصفاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذه الدراسة.

وسيتم تفسير النتائج للإجابة على أسئلة الدراسة من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ، وسيتم التعامل مع تلك المتوسطات وفق التنظيم التالي :

١ – إذا جاء المتوسط ما بين (١) و (١,٨٠) تكون مدى الحاجة التدريبية منعدمة.

٢ – إذا جاء المتوسط ما بين (١,٨١) و (٢,٦٠) تكون مدى الحاجة التدريبية قليلة.

٣ – إذا جاء المتوسط ما بين (٢,٦١) و (٣,٤٠) تكون مدى الحاجة التدريبية متوسطة.

٤ – إذا جاء المتوسط ما بين (٣,٤١) و (٤,٢٠) تكون مدى الحاجة التدريبية كبيرة.

٥ – إذا جاء المتوسط ما بين (٤,٢١) و (٥) تكون مدى الحاجة التدريبية كبيرة جداً.

الإجابة عن السؤال الأول:

ما الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟.

الجدول رقم (٧). يبين التكرارات والنسب المئوية وترتيب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في محور (التخطيط) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الاحتياج.

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
١٠	اختيار طريقة التدريس المناسبة.	ت	٥٣	٦٨	٢٤	٨	١	٤,٠٦	١
		٪	٣٤,٠	٤٣,٦	١٥,٤	٥,١	٠,٦		
٣	التحضير الذهني للدرس (الرجوع للمراجع فيما يتعلق بالدرس المراد تحضيره).	ت	٥٨	٦٠	٢٥	١١	١	٤,٠٥	٢
		٪	٣٧,٢	٣٨,٥	١٦,٠	٧,١	٠,٦		
١	آلية وضع الخطة الفصلية للمقرر.	ت	٦٢	٤٩	٣٧	٧	١	٤,٠٥	٢ مكرر
		٪	٣٩,٧	٣١,٤	٢٣,٧	٤,٥	٠,٦		
١١	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.	ت	٥٧	٥٥	٢٨	١١	٢	٤,٠١	٤
		٪	٣٦,٥	٣٥,٣	١٧,٩	٧,١	١,٣		
٧	ربط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمقرر القرآن الكريم.	ت	٥٤	٦٣	٢٤	١٣	١	٤,٠١	٤ مكرر
		٪	٣٤,٦	٤٠,٤	١٥,٤	٨,٣	٠,٦		
١٥	وضع خطط مختلفة لتناسب جميع مستويات الطلاب.	ت	٤٦	٦٤	٣٥	٨	١	٣,٩٥	٦
		٪	٢٩,٥	٤١,٠	٢٢,٤	٥,١	٠,٦		
١٧	التعرف على المنطلقات الإسلامية في النمو.	ت	٥٠	٥١	٣٩	١١	١	٣,٩١	٧
		٪	٣٢,١	٣٢,٧	٢٥,٠	٧,١	٠,٦		

تابع الجدول رقم (٧).

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
١٤	اختيار أساليب التقويم المناسبة.	ت	٤٤	٦٠	٣٦	١١	—	٣,٩١	٧ مكرر
		٪	٢٨,٢	٣٨,٥	٢٣,١	٧,١	—		
١٦	التعرف على مشكلات النمو المختلفة لطلبة المرحلة الثانوية للاستفادة منها.	ت	٥٠	٥٨	٣٣	٩	٦	٣,٨٨	٩
		٪	٣٢,١	٣٧,٢	٢١,٢	٥,٨	٣,٨		
٥	صياغة الأهداف سلوكياً في المجال الوجداني.	ت	٤١	٦٢	٤٠	١٠	٣	٣,٨٢	١٠
		٪	٢٦,٣	٣٩,٧	٢٥,٦	٦,٤	١,٩		
٢	آلية وضع الخطة اليومية للدرس.	ت	٣٦	٧١	٣٨	٧	٤	٣,٨٢	١٠ مكرر
		٪	٢٣,١	٤٥,٥	٢٤,٤	٤,٥	٢,٦		
٩	اختيار التمهيد المناسب.	ت	٤٤	٥٦	٣٨	١٦	١	٣,٨١	١٢
		٪	٢٨,٢	٣٥,٩	٢٤,٤	١٠,٣	٠,٦		
٦	صياغة الأهداف سلوكياً في المجال المهاري.	ت	٤٠	٦١	٣٣	١٤	٥	٣,٧٦	١٣
		٪	٢٥,٦	٣٩,١	٢١,٢	٩,٠	٣,٢		
٤	صياغة الأهداف سلوكياً في المجال المعرفي.	ت	٣٠	٦٦	٤١	١٣	٣	٣,٧٠	١٤
		٪	١٩,٢	٤٢,٣	٢٦,٣	٨,٣	١,٩		
٨	صياغة الأهداف السلوكية بطريقة قابلة للقياس.	ت	٤١	٤٠	٥٣	١٥	٢	٣,٦٨	١٥
		٪	٢٦,٣	٢٥,٦	٣٤,٠	٩,٦	١,٣		
١٩	التعرف على مصادر المشكلات الصفية.	ت	٣٩	٥١	٤٨	١٣	٥	٣,٦٨	١٥ مكرر
		٪	٢٥,٠	٣٢,٧	٣٠,٨	٨,٣	٣,٢		
١٢	اختيار الأنشطة الصفية المناسبة.	ت	٣٢	٥٩	٤٠	١٧	٥	٣,٦٣	١٧
		٪	٢٠,٥	٣٧,٨	٢٥,٦	١٠,٩	٣,٢		
١٨	التعرف على الأسس العامة التي تبنى عليها المناهج الدراسية.	ت	٣٠	٥١	٤٩	٢١	٥	٣,٥١	١٨
		٪	١٩,٢	٣٢,٧	٣١,٤	١٣,٥	٣,٢		
٢٠	التعرف على نظريات التعليم والتعلم.	ت	٢٨	٥٣	٤٨	٢٢	٤	٣,٥١	١٨ مكرر
		٪	١٧,٩	٣٤,٠	٣٠,٨	١٤,١	٢,٦		
١٣	التعرف على أنواع النشاط غير الصفي.	ت	٢٣	٤٩	٥١	٢٣	٩	٣,٣٥	٢٠
		٪	١٤,٧	٣١,٤	٣٢,٧	١٤,٧	٥,٨		
	متوسط جميع فقرات محور التخطيط							٣,٨٠	

من خلال النظر للجدول رقم (٧) يتضح ما يأتي:

—تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب التخطيط والبالغ عددها (٢٠) فقرة ما بين (٤,٠٦) و(٣,٣٥) أي ما بين (كبيرة) و(متوسطة)، منها

عدد (١٩) فقرة بدرجة (كبيرة) وهذا ما يمثل نسبة (٩٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت فقرة واحدة بدرجة (متوسطة) وهي الفقرة رقم (١٣) وهي تمثل نسبة (٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور، ومما سبق يتضح أن حاجة معلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية كبيرة لـ(٩٥٪) من الاحتياجات المرتبطة في محور التخطيط، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الجمعة، ١٩٩٣م) والتي رأت أن هناك درجة كبيرة من الاحتياج التدريبي لجميع مجالات الدراسة ومنها التخطيط.

– متوسط جميع فقرات محور التخطيط هو (٣,٨٠) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور التخطيط (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الرابعة من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التخطيط الحاجة إلى (اختيار طريقة التدريس المناسبة) وكان متوسطها (٤,٠٦) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (فلمبان، ١٤٢٢هـ) التي جاء فيها أن جميع الاحتياجات التدريبية في مجال طرق التدريس على درجة كبيرة من الأهمية، وتعتبر طريقة التدريس من عوامل نجاح المنهج المدرسي أو من عوامل فشله، فطريقة التدريس التي يتبعها معلم القرآن الكريم في تنفيذ المنهج سوف يترتب عليها تحقيق الأهداف التعليمية المحددة أو عدم تحقيقها، مع التسليم أنه لا توجد طريقة تدريس معينة يمكن أن نقول عليها إنها أفضل طريقة تدريس، حيث إن طريقة الإلقاء مثلاً قد تكون صالحة ومثالية في أحد الدروس ولكنها ليست صالحة لكل درس، وهكذا فإن طرق التدريس ينبغي أن تتنوع تبعاً لتنوع الموقف التعليمي، فهناك العديد من الطرق كطريقة الإلقاء، وطريقة المناقشة، وطريقة حل المشكلات، وطريقة الاكتشاف، وطريقة تمثيل الأدوار، وطريقة التعلم الذاتي، وطريقة التفكير الإبداعي، وطريقة التعليم التعاوني، وينبغي على المعلم أن يختار ما يناسب منها لدرسه، وهذا الاختيار يبنى على عدة معايير منها:

– أن تكون مناسبة لأهداف الدرس.
– أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب.
– أن تكون مناسبة لنضج الطلاب.
– أن تكون مناسبة للمحتوى.
– أن تكون قابلة للتعديل إذا تطلب الموقف التدريسي ذلك.
– أن تراعى الفروق الفردية بين الطلاب.
– أن تساعد الطلاب على تنمية التفكير.
– أن تسمح للطلاب بالمناقشة والحوار.
– أن تسمح للطلاب بالتقويم الذاتي.

– كما جاء في المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التخطيط الحاجة إلى (التحضير الذهني للدرس) وكان متوسطها (٤,٠٥) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)،

والتحضير الذهني يساعد معلم القرآن الكريم على إتقان المادة العلمية، والتسلسل في عرض الدرس، واستحضار الأمثلة المعاصرة المرتبطة بالدرس، واختيار الأسئلة المثيرة للتفكير والتوجيهات والأنشطة، وتجنب الأخطاء العلمية، والثقة بالنفس مما يبعده عن الاضطراب والنسيان والارتباك والحيرة أمام طلابه.

– أما (آلية وضع الخطة الفصلية للمقرر) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الاحتياجات التدريبية المرتبطة بمحور التخطيط وكان متوسطها (٤،٠٥) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، وتعد هذه الحاجة مهمة لعمل معلم القرآن الكريم، فمن خلالها يستطيع أن يحدد الأهداف المراد الوصول إليها، وصياغتها بشكل سلوكي، كما يحدد فيها الخبرات، والمعلومات، وطرق التدريس المناسبة، والأنشطة، ووسائل التقويم.

– من الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التخطيط التي لم ترد ضمن فقرات الاستبانة ورأى أفراد عينة الدراسة إضافتها هي: التعرف على أهمية التخطيط للتدريس.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟.

الجدول رقم (٨). يبين التكرارات والنسب المئوية وترتيب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في محور (التنفيذ) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الاحتياج.

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٢٥	أساليب تعديل الأخطاء في القراءة الجهرية.	ت	٦٩	٦٢	١٢	٦	٣	٤،٢٤	١
		٪	٤٤،٢	٣٩،٧	٧،٧	٣،٨	١،٩		
٣٣	طريقة توضيح النطق الصحيح للكلمات الصعبة.	ت	٧٩	٤١	٢٢	١٠	٣	٤،١٨	٢
		٪	٥٠،٦	٢٦،٣	١٤،١	٦،٤	١،٩		
٢٨	أساليب جذب انتباه الطلاب.	ت	٦٧	٥٦	٢٠	١١	١	٤،١٤	٣
		٪	٤٢،٩	٣٥،٩	١٢،٨	٧،١	٠،٦		
٣٦	الاستخدام الأمثل لطرق تدريس القرآن الكريم.	ت	٥٤	٦٣	٢٣	١١	٢	٤،٠٢	٤
		٪	٣٤،٦	٤٠،٤	١٤،٧	٧،١	١،٣		
٣٧	أساليب تطبيق الأحكام التجويدية في دروس القرآن الكريم.	ت	٥٥	٥٩	٣٠	٦	٤	٤،٠١	٥
		٪	٣٥،٣	٣٧،٨	١٩،٢	٣،٨	٢،٦		
٣٠	مهارة توضيح معاني الكلمات الواردة في النص القرآني.	ت	٥١	٥٨	٣٣	٨	٣	٣،٩٥	٦
		٪	٣٢،٧	٣٧،٢	٢١،٢	٥،١	١،٩		
٢٤	مهارة توزيع القراءة الجهرية.	ت	٤٨	٦٣	٢٧	١٠	٣	٣،٩٥	٦ مكرر
		٪	٣٠،٨	٤٠،٤	١٧،٣	٦،٤	١،٩		

تابع الجدول رقم (٨).

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٢٩	مهارة الشرح الموجز للنص القرآني.	ت	٤٧	٥٥	٣٧	١١	١	٣,٩٠	٨
		٪	٣٠,١	٣٥,٣	٢٣,٧	٧,١	٠,٦		
٣٢	مهارة الربط بين الموقف التدريسي وواقع الطلبة.	ت	٤٣	٦٦	٢٨	١٤	١	٣,٨٩	٩
		٪	٢٧,٦	٤٢,٣	١٧,٩	٩,٠	٠,٦		
٣٨	الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية.	ت	٤٥	٥٩	٣٧	٨	٣	٣,٨٩	٩ مكرر
		٪	٢٨,٨	٣٧,٨	٢٣,٧	٥,١	١,٩		
٤٢	الاستفادة من أساليب التعزيز في تعلم الطلاب.	ت	٤٦	٥٤	٣٥	١٤	٣	٣,٨٣	١١
		٪	٢٩,٥	٣٤,٦	٢٢,٤	٩,٠	١,٩		
٣٥	مهارة تنمية الثروة اللغوية للطلاب.	ت	٣٩	٦١	٣٩	١١	٣	٣,٨٠	١٢
		٪	٢٥,٠	٣٩,١	٢٥,٠	٧,١	١,٩		
٢١	استخدام التمهيد المناسب.	ت	٣٨	٦١	٤٣	١١	٢	٣,٧٩	١٣
		٪	٢٤,٤	٣٩,١	٢٧,٦	٧,١	١,٣		
٣١	أساليب إتقان الطلبة لعملية التفريق بين الرسم الإملائي والعثماني.	ت	٤٣	٥٦	٣٦	١١	٦	٣,٧٨	١٤
		٪	٢٧,٦	٣٥,٩	٢٣,١	٧,١	٣,٨		
٤١	أساليب استخراج ما يمكن أن يستفيده الطلاب من النص القرآني.	ت	٣٨	٥٦	٤٤	١٣	٢	٣,٧٥	١٥
		٪	٢٤,٤	٣٥,٩	٢٨,٢	٨,٣	١,٣		
٣٤	كيفية تنمية أنماط التفكير المختلفة في دروس القرآن الكريم.	ت	٣٥	٦٢	٣٩	١٥	٢	٣,٧٤	١٦
		٪	٢٢,٤	٣٩,٧	٢٥,٠	٩,٦	١,٣		
٣٩	كيفية الربط بين مقرر القرآن الكريم وبقية المقررات.	ت	٣٩	٥٢	٤١	١٨	٤	٣,٦٨	١٧
		٪	٢٥,٠	٣٣,٣	٢٦,٣	١١,٥	٢,٦		
٤٣	التدرج في عرض المعلومات بطريقة منطقية (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب... الخ).	ت	٤١	٤٣	٤٩	١٩	٣	٣,٦٥	١٨
		٪	٢٦,٣	٢٧,٦	٣١,٤	١٢,٢	١,٩		
٤٤	توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة للدرس.	ت	٣٧	٤٨	٤٩	١٧	٣	٣,٦٤	١٩
		٪	٢٣,٧	٣٠,٨	٣١,٤	١٠,٩	١,٩		
٤٥	حركة المعلم المنظمة داخل الفصل.	ت	٣٣	٥١	٥٠	١٢	٥	٣,٦٣	٢٠
		٪	٢١,٢	٣٢,٧	٣٢,١	٧,٧	٣,٢		
٤٠	ترابط خطوات الدرس.	ت	٣٣	٤٧	٥٧	١٤	٤	٣,٥٩	٢١
		٪	٢١,٢	٣٠,١	٣٦,٥	٩,٠	٢,٦		
٢٧	مهارة توجيه الأسئلة الصفية.	ت	٢٩	٥١	٥٣	١٥	٥	٣,٥٥	٢٢
		٪	١٨,٦	٣٢,٧	٣٤,٠	٩,٦	٣,٢		

تابع الجدول رقم (٨).

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٢٢	أساليب القراءة الصامتة.	ت	٢٦	٥٨	٤٧	٢١	٣	٣,٥٤	٢٣
		٪	١٦,٧	٣٧,٢	٣٠,١	١٣,٥	١,٩		
٢٦	مهارة صياغة الأسئلة الصفية.	ت	٢٦	٥٠	٥٤	١٩	٦	٣,٤٦	٢٤
		٪	١٦,٧	٣٢,١	٣٤,٦	١٢,٢	٣,٨		
٢٣	مهارة استخدام السبورة.	ت	٢٦	٤٧	٥١	٢٥	٦	٣,٤٠	٢٥
		٪	١٦,٧	٣٠,١	٣٢,٧	١٦,٠	٣,٨		
٤٦	مهارة إعطاء الواجبات المنزلية.	ت	٢٦	٤٩	٤٥	٢٥	١٠	٣,٣٦	٢٦
		٪	١٦,٧	٣١,٤	٢٨,٨	١٦,٠	٦,٤		
٤٧	مهارة غلق الدرس.	ت	٢٦	٣٧	٥٤	٢٥	١٢	٣,٢٦	٢٧
		٪	١٦,٧	٢٣,٧	٣٤,٦	١٦,٠	٧,٧		
	متوسط جميع فقرات محور التنفيذ							٣,٧٦	

من خلال النظر للجدول رقم (٨) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب التنفيذ والبالغ عددها (٢٧) فقرة ما بين (٤,٢٤) و(٣,٢٦) أي ما بين (كبيرة جداً) و(متوسطة)، منها فقرة واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقرة رقم (٢٥) وهي تمثل نسبة (٣,٧٠٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (٢٣) فقرة بدرجة (كبيرة) أي ما يمثل نسبة (٨٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (٣) فقرات بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات رقم (٢٣ – ٤٦ – ٤٧) وهي تمثل نسبة (١١٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور التنفيذ هو (٣,٧٦) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور التنفيذ (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الخامسة من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (المخلافي وآخرون، ١٩٩٥م) والتي جاءت فيها كفايات تنفيذ الدرس على الرتبة الأخيرة من وجهة نظر عينة الدراسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التنفيذ الحاجة إلى (أساليب تعديل الأخطاء في القراءة الجهرية)، وكان متوسطها (**٤,٢٤**)، ودرجة الحاجة إليها (كبيرة جداً) وهي الحاجة الوحيدة في هذه الدراسة والتي رأى أفراد عينة الدراسة أن الحاجة إليها بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعود لأن الهدف

الرئيس لدروس القرآن الكريم هو إتقان التلاوة من قبل الطلاب، وهناك عدة أساليب لتعديل الأخطاء في القراءة الجهرية ينبغي أن يلم بها معلم القرآن الكريم وأن يستخدمها مع طلابه وأن ينوع في استخدامها، كتعديلها من قبل المعلم تارة، ومن قبل القارئ نفسه تارة أخرى، ومن قبل الطلاب أيضاً، حيث يطلب منهم متابعة القارئ والرد عليه بطريقة منظمة، كما يمكن للمعلم استخدام أسلوب الرد الشفهي لتعديل الأخطاء، واستخدام الرد الكتابي باستخدام السبورة وتوضيح الكلمة وطريقة النطق السليم لها، ويمكن أن يمزج بين الأسلوبين إذا ما دعا الموقف ذلك، وقد يكون الخطأ بسبب جهل بالمعنى، فعلى المعلم أن يناقشه في معنى الكلمة حتى يتفادى الوقوع بالخطأ عند قراءة نفس الكلمة لنفس السبب وهو الجهل بالمعنى، وقد يكون الخطأ بسبب جهل الطالب بالأحكام التجويدية، وعلى المعلم أن يتوقف لشرح الحكم التجويدي للطالب حتى يتفادى تكرار الأخطاء التجويدية، وقد يكون الخطأ نحوياً أو صرفياً فعلى المعلم الإشارة للقاعدة لتصحيح الخطأ، وقد ذكرت دراسة (الراشد، ١٤٢٢هـ) أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى التلاوة لدى الطلاب ضعفهم في مادة اللغة العربية.

– كما جاء في المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التنفيذ الحاجة إلى (طريقة توضيح النطق الصحيح للكلمات الصعبة)، وكان متوسطها (٤,١٤)، ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، فمن الأهمية أن يكون لدى المعلم العديد من الطرق لتوضيح الكلمات الصعبة يستخدم منها ما يناسب الموقف ومنها: تهجي الكلمة مع التشكيل، وسبق المعلم قراءة الكلمة وتكرارها ولفت الانتباه لها، وكتابة الكلمة مرتين مرة بالقراءة الصحيحة وأخرى بالقراءة الخطأ وعمل المقارنة بينهما والمقارنة بين الكلمة المقروءة وكلمة أخرى لرفع الخطأ عن الأولى، وبيان صفة الحرف أو مخرجه الصحيح، وبيان القاعدة في القراءة، والإتيان بوزن الكلمة، ومناقشة الطالب بعد خطئه في التلاوة حتى يتبين له خطؤه وغيرها من الطرق.

– أما (أساليب جذب انتباه الطلاب) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الاحتياجات التدريبية المرتبطة بمحور التنفيذ، وكان متوسطها (٤,١٨) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، وتعد هذه المهارة من المهارات المهمة لعمل المعلم مع طلابه، ولذا نجد الاهتمام فيها من قبل المعنيين في العملية التعليمية؛ فقد أثبتت دراسة (الحارثي، ١٤١٣هـ) أن من الكفايات التي تنال تطويراً بدرجة عالية من قبل المشرفين التربويين جذب انتباه التلاميذ باستثارة دافعيتهم للتعلم، كما أكدت دراسة (السيف، ١٤٢٧هـ) على بعض الاحتياجات التدريبية في مهام إدارة الصف ويأتي على رأسها اتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس. ويمكن للمعلم استخدام أساليب مختلفة لجذب انتباه الطلاب، منها ما يتعلق بجذب انتباه

طلابه في بداية الدرس، فمثلاً يستطيع المعلم في بداية الدرس أن يبدأ بسرد حادثة واقعية أو قصة تتعلق بموضوع الدرس، ومنها التنويع بتوجيه الأسئلة لطلابه، ومنها التنويع في درجات الصوت، والتنويع في طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة، واستخدام التلميحات غير اللفظية، وإشراك التلاميذ في نشاطات الدرس.

– من الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التنفيذ التي لم ترد ضمن فقرات الاستبانة ورأى أفراد عينة الدراسة إضافتها هي: مهارة الربط بين آيات الدرس والآيات الأخرى، ومهارة تذوق جمال الأسلوب القرآني وبلاغته، ومهارة التعامل مع الأعداد الكبيرة داخل الفصل.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ما الاحتياجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟.

الجدول رقم (٩). يبين التكرارات والنسب المئوية وترتيب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في محور (تقنيات التعليم) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الاحتياج.

م	الحاجة		درجة الحاجة: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الترتيب
٤٨	تصميم الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس القرآن الكريم.	ت	٥٢	٦٤	٢٦	١٢	١	٣,٩٩	١
		٪	٣٣,٣	٤١,٠	١٦,٧	٧,٧	٠,٦		
٥٤	توظيف الحاسب الآلي في تدريس القرآن الكريم.	ت	٦٨	٤٣	٢٥	١٠	٨	٣,٩٩	١ مكرر
		٪	٤٣,٦	٢٧,٦	١٦,٠	٦,٤	٥,١		
٥٣	كيفية استخدام معمل تدريس القرآن الكريم.	ت	٥٩	٤٩	٢٦	١٢	٦	٣,٩٤	٣
		٪	٣٧,٨	٣١,٤	١٦,٧	٧,٧	٣,٨		
٥٠	طرق تشغيل أجهزة العرض المستخدمة في دروس القرآن الكريم.	ت	٤٥	٦٠	٣٨	٧	٣	٣,٩٠	٤
		٪	٢٨,٨	٣٨,٥	٢٤,٤	٤,٥	١,٩		
٤٩	كيفية الاستفادة من الشرائح في تدريس القرآن الكريم.	ت	٤١	٦٢	٣٩	١٢	١	٣,٨٤	٥
		٪	٢٦,٣	٣٩,٧	٢٥,٠	٧,٧	٠,٦		
٥٢	استخدام البرمجيات في تدريس القرآن الكريم.	ت	٤١	٥٥	٣٦	١٧	٤	٣,٧٣	٦
		٪	٢٦,٣	٣٥,٣	٢٣,١	١٠,٩	٢,٦		
٥٥	توظيف الشبكة العنكبوتية (الأنترنت) في تدريس القرآن الكريم.	ت	٥١	٣٨	٣٩	١٢	١٤	٣,٦٥	٧
		٪	٣٢,٧	٢٤,٤	٢٥,٠	٧,٧	٩,٠		
٥١	كيفية صيانة أجهزة العرض المستخدمة في دروس القرآن الكريم.	ت	٤٥	٤١	٣٤	٢٦	٦	٣,٦١	٨
		٪	٢٨,٨	٢٦,٣	٢١,٨	١٦,٧	٣,٨		
متوسط جميع فقرات محور تقنيات التعليم								٣,٨٣	

من خلال النظر للجدول رقم (٩) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب تقنيات التعليم والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٣,٩٩) و(٣,٦٥) أي أن جميع فقرات هذا المحور جاءت بدرجة حاجة (كبيرة) وبنسبة (١٠٠٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور تقنيات التعليم هو (٣,٨٣) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور تقنيات التعليم (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثالثة من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب تقنيات التعليم الحاجة إلى (تصميم الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس القرآن الكريم)، وكان متوسطها (٣,٩٩) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، وعملية إعداد الوسيلة تتطلب إجراءات يجب اتباعها من قبل المعلم الذي يرغب بإنتاج وسيلة تعليمية تحقق الأهداف التعليمية، وهنا يأتي دور تدريب المعلمين على كيفية إعداد الوسيلة التعليمية، والعمل على تقوية الاتجاهات الإبداعية والابتكارية لدى المدرسين بتشجيعهم على تصميم نماذج مستحدثة من التقنيات التربوية وتطوير استخدام الأنواع التقليدية منها، ولا يخفى دور الوسائل التعليمية المناسبة في المساعدة على تحقيق أهداف الدرس فهي تساعد على:

– استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم.

– زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.

– اشتراك جميع حواس المتعلم.

– تحاشي الوقوع في اللفظية.

– تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– تكوين المفاهيم السليمة.

– كما جاء في المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب تقنيات التعليم الحاجة إلى (توظيف الحاسب الآلي في تدريس القرآن الكريم)، وكان متوسطها (٣,٩٩) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، إن استخدام الحاسوب كأحد أساليب تكنولوجيا التعليم يخدم أهداف تعزيز التعليم الذاتي مما يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم، كما أن استخدامه يساعد في جذب انتباه الطلبة فهو وسيلة مشوقة، ويخفف على المعلم ما يبذله من جهد ووقت في الأعمال التعليمية الروتينية؛ مما يساعده في استثمار وقته وجهده في تخطيط مواقف وخبرات للتعلم تساهم في تنمية شخصيات الطلاب المختلفة من جميع النواحي.

– أما (كيفية استخدام معمل تدريس القرآن الكريم) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الاحتياجات

التدريبية المرتبطة بمحور تقنيات التعليم، وكان متوسطها (٣,٩٤) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، ويعد معمل القرآن الكريم من أهم تقنيات التعليم واستخدامه من قبل المعلم يبرز مدى حرصه على العناية بالقرآن الكريم ووسائله، فهو يهدف إلى تحسين نطق القرآن الكريم لدى الطلاب، والعمل على زيادة تنمية مهاراتهم في التلاوة، فينبغي أن يلم المعلم بمكونات المعمل وطريقة استخدام ما يتوفر فيه من أجهزة ومواد مثل: جهاز الحاسب الآلي وجهاز العرض (الداتا شو) وشاشة العرض، وبرامج تلاوة وحفظ القرآن الكريم، وأشرطة (كاسيت)، واللاقط (المايكروفون) وجهاز عرض (اوفر هد)، ومقاعد خاصة ومعزولة لكل طالب يتوفر فيها سماعات أذن ولمبات ملونة.

– من الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور تقنيات التعليم التي لم ترد ضمن فقرات الاستبانة ورأى أفراد عينة الدراسة إضافتها هي: مهارة معرفة الوقت المناسب لاستخدام الوسائل التعليمية.

الإجابة عن السؤال الرابع

ما الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الصف لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟.

الجدول رقم (١٠). يبين التكرارات والنسب المئوية وترتيب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في محور (إدارة الصف) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الاحتياج.

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٦٦	أساليب تحديد صعوبات تدريس القرآن الكريم وطرق معالجتها.	ت	٦٦	٥٠	٣٠	٨	١	٤,١١	١
		٪	٤٢,٣	٣٢,١	١٩,٢	٥,١	٠,٦		
٥٨	أساليب إثارة دافعية الطلاب.	ت	٦٠	٥٩	٢٨	٥	٢	٤,١٠	٢
		٪	٣٨,٥	٣٧,٨	١٧,٩	٣,٢	١,٣		
٦٠	كيفية تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية لدى الطلاب.	ت	٦٨	٤٩	٢٣	١١	٣	٤,٠٩	٣
		٪	٤٣,٦	٣١,٤	١٤,٧	٧,١	١,٩		
٦٥	أساليب التعامل مع المتأخرين.	ت	٦٣	٥١	٢٨	١٠	٣	٤,٠٤	٤
		٪	٤٠,٤	٣٢,٧	١٧,٩	٦,٤	١,٩		
٥٩	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	ت	٦٨	٤٢	٣٠	١٢	٣	٤,٠٣	٥
		٪	٤٣,٦	٢٦,٩	١٩,٢	٧,٧	١,٩		
٥٧	أساليب تشجيع الطلاب.	ت	٥٤	٦٤	٢٣	١١	٣	٤,٠٠	٦
		٪	٣٤,٦	٤١,٠	١٤,٧	٧,١	١,٩		
٦٤	أساليب التعامل مع المتفوقين.	ت	٥٢	٦٦	٢٥	٩	٣	٤,٠٠	٦ مكرر
		٪	٣٣,٣	٤٢,٣	١٦,٠	٥,٨	١,٩		

تابع الجدول رقم (١٠).

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٦٣	طرق التعامل مع المشكلات التربوية.	ت	٥٣	٥٧	٣٣	١٠	٢	٣,٩٦	٨
		٪	٣٤,٠	٣٦,٥	٢١,٢	٦,٤	١,٣		
٦٢	أساليب ملاحظة سلوك الطلاب.	ت	٤٨	٦٣	٣٠	١٢	٢	٣,٩٢	٩
		٪	٣٠,٨	٤٠,٤	١٩,٢	٧,٧	١,٣		
٦١	كيفية تنمية مواهب الطلاب.	ت	٤٢	٦٩	٣١	١١	١	٣,٩١	١٠
		٪	٢٦,٩	٤٤,٢	١٩,٩	٧,١	٠,٦		
٥٦	الإلمام بمهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي.	ت	٤٣	٦٣	٣٧	٧	٤	٣,٨٧	١١
		٪	٢٧,٦	٤٠,٤	٢٣,٧	٤,٥	٢,٦		
متوسط جميع فقرات محور إدارة الصف								٤,٠٠	

من خلال النظر للجدول رقم (١٠) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب إدارة الصف والبالغ عددها (١١) فقرة ما بين (٤,١١) و(٣,٨٧) أي أن جميع الفقرات جاءت بدرجة حاجة (كبيرة)، وهذا يمثل نسبة (١٠٠٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور إدارة الصف هو (٤,٠٠) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور إدارة الصف (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الأولى من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب إدارة الصف الحاجة إلى (أساليب تحديد صعوبات تدريس القرآن الكريم وطرق معالجتها)، وكان متوسطها (٤,١١) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، فلا بد لمعلم القرآن الكريم أن يكون ملماً بالصعوبات التي تواجهه في عملية التعليم ومن ثم إيجاد طرق المعالجة، كالإلمام المعلم بالأخطاء الشائعة في التلاوة مثل تفخيم المرقق، وترقيق المفخم، فعلى المعلم أن يركز على هذه الأخطاء ووضع إستراتيجية معالجتها، كما أن كثرة عدد الطلاب في الفصل يعد من الصعوبات والتي يمكن للمعلم أن يعالجها من خلال استخدام طرق تدريس ووسائل تعليمية مناسبة.

– كما جاء في المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب إدارة الصف الحاجة إلى (أساليب إثارة دافعية الطلاب)، وكان متوسطها (٤,١٠) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم مهمة جداً حتى ينجح المعلم مع طلابه في تحقيق الأهداف، فعلى المعلم أن

يكون ملماً بأساليب إثارة دافعية الطلاب للتعلم ومنها: الحوافز المادية، وتوظيف التكنولوجيا في إثارة فضول وتشويق المتعلم، وارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية، والتأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم، وربط التعلم بالعمل، وتذكير المتعلمين دائماً بأن طلب العلم فرض على كل مسلم، والتقرب للمتعلمين وتحبيبهم في المعلم فالمتعلم يحب المادة وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلمها، وتوظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه ومشاركة المتعلمين خلال تنفيذها، واستخدام أساليب التهيئة الحافزة عند بدء الحصة كالأسئلة التي تدفع إلى العصف الذهني.

– أما (كيفية تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية لدى الطلاب) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الاحتياجات التدريبية المرتبطة بمحور إدارة الصف، وكان متوسطها (٤,٠٩) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، وينبغي على المعلم أن يلم بموضوع القيم من حيث وظائفها وكيفية تنميتها وما يتمتع به الطلبة من تلك القيم، وبناء أدوات لقياسها.

– من الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور إدارة الصف التي لم ترد ضمن فقرات الاستبانة ورأى أفراد عينة الدراسة إضافتها هي: مهارة الضبط الذاتي.

الإجابة عن السؤال الخامس:

ما الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟.

الجدول رقم (١١). يبين التكرارات والنسب المئوية وترتيب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في محور (التقويم) ترتيباً تنازلياً حسب درجة الاحتياج.

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٧٣	تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.	ت	٥٢	٥٦	٣٥	٩	٢	٣,٩٥	١
		٪	٣٣,٣	٣٥,٩	٢٢,٤	٥,٨	١,٣		
٦٧	الاستفادة من أنماط التقويم في دروس القرآن الكريم (أولي، بنائي، ختامي، تشخيصي).	ت	٤٧	٦٢	٣٧	٦	٢	٣,٩٥	١ مكرر
		٪	٣٠,١	٣٩,٧	٢٣,٧	٣,٨	١,٣		
٧١	توظيف نتائج التقويم لتحسين مستويات الطلاب.	ت	٤٦	٦٧	٣٢	٥	٤	٣,٩٥	١ مكرر
		٪	٢٩,٥	٤٢,٩	٢٠,٥	٣,٢	٢,٦		
٧٠	طرح أسئلة تنمي التفكير لدى الطلاب.	ت	٤٦	٦٥	٣٣	٩	٢	٣,٩٣	٤
		٪	٢٩,٥	٤١,٧	٢١,٢	٥,٨	١,٣		
٧٥	استخدام التغذية الراجعة.	ت	٤٤	٥٥	٣٨	٦	٥	٣,٨٦	٥
		٪	٢٨,٢	٣٥,٣	٢٤,٤	٣,٨	٣,٢		

تابع الجدول رقم (١١).

م	الحاجة		درجة الحاجة					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٧٤	طرق الاستفادة من التقويم الذاتي.	ت	٤٥	٥٣	٤٤	٧	٣	٣,٨٦	٥ مكرر
		٪	٢٨,٨	٣٤,٠	٢٨,٢	٤,٥	١,٩		
٦٩	التعرف على أساليب تقويم الطلاب (دراسة الحالة، المقابلة، الملاحظة).الخ.	ت	٤٢	٥٧	٤٤	٨	٣	٣,٨٢	٧
		٪	٢٦,٩	٣٦,٥	٢٨,٢	٥,١	١,٩		
٧٢	إعداد وصياغة الأسئلة الصفية وفق القواعد التربوية.	ت	٣٩	٥٩	٤١	١١	٢	٣,٨٠	٨
		٪	٢٥,٠	٣٧,٨	٢٦,٣	٧,١	١,٣		
٦٨	التنويع في اختبارات الطلاب.	ت	٤٠	٦٠	٤٢	٨	٥	٣,٧٩	٩
		٪	٢٥,٦	٣٨,٥	٢٦,٩	٥,١	٣,٢		
٧٦	متابعة الواجبات والأنشطة.	ت	٤٠	٥٩	٣٢	٢٠	٤	٣,٧٢	١٠
		٪	٢٥,٦	٣٧,٨	٢٠,٥	١٢,٨	٢,٦		
متوسط جميع فقرات محور التقويم								٣,٨٥	

من خلال النظر للجدول رقم (١١) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب التقويم والبالغ عددها (١٠) فقرات ما بين (٣,٩٥) و(٣,٧٢) أي أن جميع الاحتياجات الواردة في هذا المحور جاءت بدرجة (كبيرة) وهو ما يمثل نسبة (١٠٠٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور التقويم هو (٣,٨٥) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور التقويم (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثانية من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التقويم الحاجة إلى (تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب)، وكان متوسطها (٣,٩٥) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، وتأتي أهمية هذه الحاجة وتصدرها قائمة الاحتياجات في جانب التقويم كونها تساعد على تشخيص نقاط القوة وجوانب الضعف في اكتساب الطلاب مهارات التلاوة التي سبق تعلمها أو بهدف بناء وتطوير برامج تدريسية علاجية، كما أن تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب يوفر تغذية راجعة مناسبة لدعم جوانب القوة وعلاج نواحي القصور، كما أنه يساعد على تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها الطلاب، وعلاج المشكلات التي قد تظهر للمعلم من خلال اتباع أسلوب التقويم التشخيصي يتمثل في الإجراءات التي تتخذ لتعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف.

– كما جاء في المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التقويم الحاجة إلى (الاستفادة من أنماط التقويم في دروس القرآن الكريم)، وكان متوسطها (٣,٩٥) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، والتعرف على أنماط التقويم مهم جداً في عمل معلم القرآن الكريم؛ ليستخدم كل نمط من أنماط التقويم في الموقف المناسب، فيستخدم التقويم القبلي مثلاً قبل تقديم الخبرات والمعلومات للطلاب؛ ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها قبل بداية الحصة الدراسية، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد الطالب للدراسة، كما يستخدم المعلم التقويم البنائي وهو عملية تقويمية يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الدرس، ويهدف إلى تقديم تغذية راجعة لتوجيه تعلم الطلاب في الاتجاه المرغوب فيه، كما يمكن للمعلم استخدام التقويم الختامي وهو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما، كما أن هناك التقويم التشخيصي وهو ما تم الحديث عنه في الفقرة السابقة.

– أما (توظيف نتائج التقويم لتحسين مستويات الطلاب) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الاحتياجات التدريبية المرتبطة بمحور التقويم، وكان متوسطها (٣,٩٥) ودرجة الحاجة إليها (كبيرة)، فالطالب هو محور العملية التعليمية. فتحقيق المخرجات يُقاس بما يستطيع الطالب أداءه أو إنجازه، من ذلك يمكن القول أن الطالب هو المستفيد الأول من عملية التقويم، ويستفيد المعلم من نتائج عملية التقويم وخصوصاً نقاط الضعف والقوة عند الطلبة حتى يتمكن من مراجعة عمله من حيث مناسبة الأهداف والمحتويات وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي استخدمها، ويقوم بتعديل ما يحتاج إلى تعديل بناءً على نتائج واقعية ودقيقة، فالمعلم بحاجة إلى التعرف على أساليب التقويم المناسبة التي تؤدي إلى نتائج دقيقة والطريقة المثلى في توظيف تلك النتائج لتحسين مستويات الطلاب.

– من الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحور التقويم التي لم ترد ضمن فقرات الاستبانة ورأى أفراد عينة الدراسة إضافتها هي: مهارة تنظيم نتائج التقويم وتلخيصها.

الإجابة عن السؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمعلمين في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية؟.

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والمعلمين حول محاور الدراسة الخمسة، والجدول رقم (١٢) التالي يبين دلالة الفروق بينهما.

الجدول رقم (١٢). يبين اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة باختلاف العينة (مديرون، معلمون).

المحور	المستجيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	مديرون	٥٥	٤,١٣٣٥	٠,٤٩٠٦١	٥,٢١٩	٠,٠٠
	معلمون	١٠١	٣,٦٢٥٦	٠,٧١٧١٤		
التنفيذ	مديرون	٥٥	٤,٠٣٧٤	٠,٥٤٥٩٣	٤,٠٤٩	٠,٠٠
	معلمون	١٠٠	٣,٦٠٩٢	٠,٧٥٩٣٩		
تقنيات التعليم	مديرون	٥٥	٤,١٥١٩	٠,٦٨٨٠٥	٣,٨٨٢	٠,٠٠
	معلمون	١٠٠	٣,٦٥٤٩	٠,٨٨٢٢٨		
إدارة الصف	مديرون	٥٥	٤,٢٨٠٠	٠,٦٧٠٩٩	٣,٣٠٥	٠,٠١
	معلمون	١٠٠	٣,٨٥٠٦	٠,٨٢٤٧٤		
التقويم	مديرون	٥٥	٤,١٦٧٥	٠,٥٦٢٠٧	٤,٠٩٢	٠,٠٠
	معلمون	١٠٠	٣,٦٨٧٢	٠,٧٦٣٤٧		
جميع المحاور	مديرون	٥٥	٤,١٢٧٧	٠,٤٩٠٤١	٤,٥٥٧	٠,٠٠
	معلمون	١٠١	٣,٦٦١٨	٠,٦٦٥٨٥		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً في جميع محاور الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، أي أن هناك فروقاً بين آراء مديري المدارس والمعلمين حول محاور الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية، ويتضح من خلال المتوسطات الحسابية أن الفروق في جميع محاور الدراسة جاءت لصالح مديري المدارس، وعليه فإن مديري المدارس يرون أن معلم القرآن الكريم بحاجة تدريبية مرتبطة بمحاور الدراسة أكثر مما يراه المعلمون أنفسهم.

الإجابة عن السؤال السابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات العينة في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين آحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، والجدول رقم (١٣) التالي يبين دلالة الفروق بينها.

الجدول رقم (١٣). يبين اختبار تحليل التباين الآحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف المؤهل.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	١,٣٩١	٣	٠,٤٦٤	٠,٩٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٩,٤٢٢	١٤٨	٠,٤٦٩		
التنفيذ	بين المجموعات	١,٠٣٤	٣	٠,٣٤٥	٠,٦٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧,٥٠٧	١٤٧	٠,٥٢٧		
تقنيات التعليم	بين المجموعات	٢,٥٨٨	٣	٠,٨٦٣	١,١٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧,٠٥٠	١٤٧	٠,٧٢٨		
إدارة الصف	بين المجموعات	٣,٧١٨	٣	١,٢٣٩	١,٩٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٢,٧١٦	١٤٧	٠,٦٣١		
التقويم	بين المجموعات	١,٢٤٦	٣	٠,٤١٥	٠,٧٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠,٢٦٢	١٤٧	٠,٥٤٦		
جميع المحاور	بين المجموعات	١,٤٠٩	٣	٠,٤٧٠	١,١١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٣٣٨	١٤٨	٠,٤٢١		

الجدول رقم (١٤). يبين اختبار تحليل التباين الآحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠,٢٤٣	٢	٠,١٢١	٠,٢٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠,٥٦٩	١٤٩	٠,٤٧٤		
التنفيذ	بين المجموعات	٠,٩٣٤	٢	٠,٤٦٧	٠,٨٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧,٦٠٦	١٤٨	٠,٥٢٤		
تقنيات التعليم	بين المجموعات	١,٠٧٠	٢	٠,٥٣٥	٠,٧٢٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٨,٥٦٨	١٤٨	٠,٧٣٤		
إدارة الصف	بين المجموعات	٠,٧١٧	٢	٠,٣٥٨	٠,٥٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٥,٧١٧	١٤٨	٠,٦٤٧		
التقويم	بين المجموعات	٠,٣٥٠	٢	٠,١٧٥	٠,٣١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١,١٥٨	١٤٨	٠,٥٤٨		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠,٥٧٩	٢	٠,٢٩٠	٠,٦٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣,١٦٨	١٤٩	٠,٤٢٤		

الجدول رقم (١٥). يبين اختبار تحليل التباين الآحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية .

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	١,٨٠١	٣	٠,٦٠٠	١,٢٧٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨,٢٦٨	١٤٥	٠,٤٧١		
التنفيذ	بين المجموعات	٠,١٧٤	٣	٠,٠٥٨	٠,١٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨,٠٨٣	١٤٤	٠,٥٤٢		
تقنيات التعليم	بين المجموعات	٣,٨٩٣	٣	١,٢٩٨	١,٨١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣,١٦٢	١٤٤	٠,٧١٦		
إدارة الصف	بين المجموعات	٢,٠٦٦	٣	٠,٦٨٩	١,٠٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٣,٥١١	١٤٤	٠,٦٤٩		
التقويم	بين المجموعات	٠,٩٧٩	٣	٠,٣٢٦	٠,٥٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠,١١٠	١٤٤	٠,٥٥٦		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠,٦٧٦	٣	٠,٢٢٥	٠,٥٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٥٣٧	١٤٥	٠,٤٣١		

يلاحظ من خلال الجداول السابقة أرقام (١٣ – ١٤ – ١٥) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً في جميع محاور الدراسة، أي أنه لا توجد هناك فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية قد تعود لعامل المؤهل أو الخبرة أو الدورات التدريبية، وعليه فإنه لا تأثير للمؤهل أو الخبرة أو عدد الدورات التدريبية على إجابات أفراد العينة.

وربما يعود سبب عدم وجود أي فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة لتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين يعود لعامل المؤهل والخبرة وعدد الدورات التدريبية؛ إلى أن أغلب أفراد العينة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي وكان عددهم (١٣٤) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٥,٩٠) من مجموع أفراد العينة، كما أن أغلب أفراد العينة كانت خبرتهم من (٦ سنوات فأكثر) وكان عددهم (١٣٦) فرداً يشكلون ما نسبته (٨٧,١٨) من مجموع أفراد العينة، أما ما يتعلق بعدد الدورات التدريبية فنجد أن عدد من لديهم ثلاث دورات تدريبية فأكثر (١١٢) فرداً ويشكلون ما نسبته (٧١,٧٩) من مجموع أفراد العينة، فالتشابه في المؤهل وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات أدى إلى عدم وجود الفروق الإحصائية بينهم وبين بقية أفراد العينة، انظر الجداول أرقام (٢ – ٣ – ٤).

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الجزء تلخيصاً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج مع تقديم التوصيات والمقترحات.

خلاصة نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، ومعرفة الفروق بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمعلمين في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية، وكذلك الفروق بين متوسطات إجابات العينة في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

أولاً: تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب التخطيط والبالغ عددها (٢٠) فقرة ما بين درجة حاجة (كبيرة) و(متوسطة)، منها عدد (١٩) فقرة بدرجة (كبيرة)، كما جاءت فقرة واحدة بدرجة (متوسطة) وهي (التعرف على أنواع النشاط غير الصفي)، ومتوسط جميع فقرات محور التخطيط هو (٣,٨٠) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور التخطيط (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الرابعة من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التخطيط الحاجة إلى (اختيار طريقة التدريس المناسبة)، كما جاء في المرتبة الثانية الحاجة إلى (التحضير الذهني للدرس)، وجاء في المرتبة الثالثة الحاجة إلى (آلية وضع الخطة الفصلية للمقرر).

ثانياً: تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب التنفيذ والبالغ عددها (٢٧) فقرة ما بين درجة حاجة (كبيرة جداً) و(متوسطة)، منها فقرة واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي (أساليب تعديل الأخطاء في القراءة الجهرية)، و(٢٣) فقرة بدرجة (كبيرة)، كما جاءت (٣) فقرات بدرجة (متوسطة) وهي (مهارة استخدام السبورة، ومهارة إعطاء الواجبات المنزلية، ومهارة غلق الدرس) ومتوسط جميع فقرات محور التنفيذ هو (٣,٧٦) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور التنفيذ (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الخامسة من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التنفيذ الحاجة إلى (أساليب تعديل الأخطاء في القراءة الجهرية)، كما جاء في المرتبة الثانية الحاجة إلى (طريقة توضيح النطق الصحيح للكلمات الصعبة)، وجاء في المرتبة الثالثة الحاجة إلى (أساليب جذب انتباه الطلاب).

ثالثاً: تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم

– جاءت جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب تقنيات التعليم والبالغ عددها (٨) فقرات بدرجة حاجة (كبيرة)، ومتوسط جميع فقرات محور تقنيات التعليم هو (٣,٨٣) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور تقنيات التعليم (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثالثة من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب تقنيات التعليم الحاجة إلى (تصميم الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس القرآن الكريم)، كما جاء في المرتبة الثانية الحاجة إلى (توظيف الحاسب الآلي في تدريس القرآن الكريم)، وجاء في المرتبة الثالثة الحاجة إلى (كيفية استخدام معمل تدريس القرآن الكريم).

رابعاً: تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الصف:

– جاءت جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب إدارة الصف والبالغ عددها (١١) فقرة بدرجة حاجة (كبيرة)، ومتوسط جميع فقرات محور إدارة الصف هو (٤,٠٠) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور إدارة الصف (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الأولى من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب إدارة الصف الحاجة إلى (أساليب تحديد صعوبات تدريس القرآن الكريم وطرق معالجتها)، كما جاء في المرتبة الثانية الحاجة إلى (أساليب إثارة دافعية الطلاب)، وجاء في المرتبة الثالثة الحاجة إلى (كيفية تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية لدى الطلاب).

خامساً: تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم:

– جاءت جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور الاحتياجات التدريبية في جانب التقويم والبالغ عددها (١٠) فقرات بدرجة حاجة (كبيرة)، ومتوسط جميع فقرات محور التقويم هو (٣,٨٥) أي أن عينة الدراسة ترى أن مدى الحاجة المرتبطة بمحور التقويم (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثانية من بين متوسطات محاور الدراسة الخمسة.

– جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم والمرتبطة بجانب التقويم الحاجة إلى (تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب)، كما جاء في المرتبة الثانية الحاجة إلى (الاستفادة من أنماط التقويم في دروس القرآن الكريم)، وجاء في المرتبة الثالثة الحاجة إلى (توظيف نتائج التقويم لتحسين مستويات الطلاب).

سادساً: الإجابة على السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمعلمين في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية؟.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، بين آراء مديري المدارس والمعلمين حول محاور الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية، وجميع الفروق جاءت لصالح مديري المدارس.

سابعاً: الإجابة عن السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٪) بين متوسطات إجابات العينة في محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية؟.

– لا توجد هناك فروقٌ بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المدارس الثانوية الحكومية قد تعود لعامل المؤهل أو الخبرة أو الدورات التدريبية، وعليه فإنه لا تأثير للمؤهل أو الخبرة أو عدد الدورات التدريبية على إجابات أفراد العينة.

توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١ – تطوير البرامج التربوية بشكل مستمر في الكليات المنوط بها إعداد المعلمين حتى تتوافق مع التطورات المعاصرة.

٢ – إعداد برامج تدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بناء على الاحتياجات التي أكدت عليها هذه الدراسة.

٣ – أن تسعى مراكز الإشراف التربوي إلى تلمس أولويات الاحتياجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية وذلك بشكل دوري بحيث تبدأ عملية تحديد الاحتياجات من المعلمين أنفسهم ومديري المدارس.

٤ – العمل على التقويم المستمر للبرامج التدريبية المعطاة للمعلمين حتى يتم الاستفادة منها ولتحقيق الهدف من إقامتها.

٥ – لا يعد المؤهل العلمي أو الخبرة أو عدد الدورات التدريبية مقياساً لحاجة المعلمين إلى دورات تدريبية من عدمها.

٦ – تدريب المعلمين على الاحتياجات المرتبطة بجانب التخطيط، ويُبدأ بأكثرها أولوية وهي: تدريب المعلمين على اختيار طريقة التدريس المناسبة، وكيفية التحضير الذهني للدرس، وآلية وضع الخطة الفصلية للمقرر.

٧ – تدريب المعلمين على الاحتياجات المرتبطة بجانب التنفيذ، ويُبدأ بأكثرها أولوية وهي: تدريب المعلمين على أساليب تعديل الأخطاء في القراءة

الجهرية، وطريقة توضيح النطق الصحيح للكلمات الصعبة، وأساليب جذب انتباه الطلاب.

٨ – تدريب المعلمين على الاحتياجات المرتبطة بجانب تقنيات التعليم، ويُبدأ بأكثرها أولوية وهي: تدريب المعلمين على تصميم الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس القرآن الكريم، وتوظيف الحاسب الآلي في تدريس القرآن الكريم، وكيفية استخدام معمل تدريس القرآن الكريم.

٩ – تدريب المعلمين على الاحتياجات المرتبطة بجانب إدارة الصف ويُبدأ بأكثرها أولوية وهي: تدريب المعلمين على أساليب تحديد صعوبات تدريس القرآن الكريم وطرق معالجتها، وأساليب إثارة دافعية الطلاب، وكيفية تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية لدى الطلاب.

١٠ – تدريب المعلمين على الاحتياجات المرتبطة بجانب التقويم ويُبدأ بأكثرها أولوية وهي: تدريب المعلمين على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، وكيفية الاستفادة من أنماط التقويم في دروس القرآن الكريم، وكيفية توظيف نتائج التقويم لتحسين مستويات الطلاب.

مقترحات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح:

١ – إجراء دراسات مماثلة لتحديد الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة والابتدائية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

٢ – إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلمي القرآن الكريم في جميع المراحل تعتمد على أدوات أخرى غير الاستبانة كالملاحظة، والمقابلة الشخصية، وتحليل الأداء، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

٣ – إجراء دراسة عن أثر الدورات المعتمدة على المعلمين والمديرين في تحديد الاحتياج على تحسين مهاراتهم التدريسية.

٤ – إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلمي مواد التربية الإسلامية الأخرى.

ملحق الدراسة

الأخ العزيز/ معلم القرآن الكريم بمدرسة: ....الثانوية حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فأفيدكم بأنني أقوم بإجراء دراسة بعنوان «الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين».

ويطيب لي أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تحاول تحقيق أهداف الدراسة وهي :

١ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٢ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٣ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٤ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الصف لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

٥ – معرفة الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

علماً أن الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة ستكون بوضع علامة (✔) في المكان المناسب من مقياس خماسي الأبعاد، ومثال على ذلك:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى بأنني في حاجة لـــــ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
١	آلية وضع الخطة الفصلية للمقرر.			✔		
٢	آلية وضع الخطة اليومية للدرس.		✔			

وستكون الإجابة عن فقرات الاستبانة من قبل عينة من المعلمين الذين يقومون بتدريس مقرر القرآن الكريم بالمدارس الثانوية، وعينة من مديري المدارس.

أرجو التفضل بإعطائي جزءاً من وقتك الخاص للإجابة عن المضامين الواردة في هذه الاستبانة. والباحث يؤكد لكم أن إجابتكم هذه سوف تؤخذ بكامل السرية ولن تستخدم إلاَّ لأغراض الدراسة الحالية.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم وتجاوبكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أولاً: البيانات الشخصية:

– المؤهل العلمي:

(   ) بكالوريوس تربوي.

(   ) بكالوريوس غير تربوي.

(   ) دكتوراه.

(   ) ماجستير.

– عدد سنوات خبرتك:

(   ) أقل من ٣ سنوات.

(   ) من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات.

(   ) ٦ سنوات فأكثر.

– عدد الدورات التدريبية في الجانب التدريسي:

(   ) لا يوجد دورات.

(   ) دورة واحدة.

(   ) دورتان.

(   ) ثلاث دورات فأكثر.

ثانياً: الإجابة عن فقرات الاستبانة:

١: الاحتياجات التدريبية في مجال (التخطيط) لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى بأنني في حاجة لــ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
١	آلية وضع الخطة الفصلية للمقرر.					
٢	آلية وضع الخطة اليومية للدرس.					
٣	التحضير الذهني للدرس(الرجوع للمراجع فيما يتعلق بالدرس المراد تحضيره).					
٤	صياغة الأهداف سلوكياً في المجال المعرفي.					
٥	صياغة الأهداف سلوكياً في المجال الوجداني.					
٦	صياغة الأهداف سلوكياً في المجال المهاري.					
٧	ربط الأهداف السلوكية بالأهداف العامة لمقرر القرآن الكريم.					
٨	صياغة الأهداف السلوكية بطريقة قابلة للقياس.					

تابع ١: الاحتياجات التدريبية في مجال (التخطيط) لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى بأنني في حاجة لـــ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٩	اختيار التمهيد المناسب.					
١٠	اختيار طريقة التدريس المناسبة.					
١١	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.					
١٢	اختيار الأنشطة الصفية المناسبة.					
١٣	التعرف على أنواع النشاط غير الصفي.					
١٤	اختيار أساليب التقويم المناسبة.					
١٥	وضع خطط مختلفة لتناسب جميع مستويات الطلاب.					
١٦	التعرف على مشكلات النمو المختلفة لطلبة المرحلة الثانوية للاستفادة منها.					
١٧	التعرف على المنطلقات الإسلامية في النمو.					
١٨	التعرف على الأسس العامة التي تبنى عليها المناهج الدراسية.					
١٩	التعرف على مصادر المشكلات الصفية.					
٢٠	التعرف على نظريات التعليم والتعلم.					

إذا كنت ترى أن هناك حاجات تدريبية لم تذكر في مجال التخطيط الرجاء كتابتها في الفراغ التالي:

١ – ....

٢ – ....

٣ – ....

٢: الاحتياجات التدريبية في مجال (التنفيذ) لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى بأنني في حاجة لـــ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٢١	استخدام التمهيد المناسب.					
٢٢	أساليب القراءة الصامتة.					
٢٣	مهارة استخدام السبورة.					
٢٤	مهارة توزيع القراءة الجهرية.					
٢٥	أساليب تعديل الأخطاء في القراءة الجهرية.					
٢٦	مهارة صياغة الأسئلة الصفية.					
٢٧	مهارة توجيه الأسئلة الصفية.					
٢٨	أساليب جذب انتباه الطلاب.					
٢٩	مهارة الشرح الموجز للنص القرآني.					
٣٠	مهارة توضيح معاني الكلمات الواردة في النص القرآني.					
٣١	أساليب إتقان الطلبة لعملية التفريق بين الرسم الإملائي والعثماني.					
٣٢	مهارة الربط بين الموقف التدريسي وواقع الطلبة.					
٣٣	طريقة توضيح النطق الصحيح للكلمات الصعبة.					
٣٤	كيفية تنمية أنماط التفكير المختلفة في دروس القرآن الكريم.					

تابع ٢: الاحتياجات التدريبية في مجال (التنفيذ) لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى أنني في حاجة لـــ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٣٥	مهارة تنمية الثروة اللغوية للطلاب.					
٣٦	الاستخدام الأمثل لطرق تدريس القرآن الكريم.					
٣٧	أساليب تطبيق الأحكام التجويدية في دروس القرآن الكريم.					
٣٨	الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية.					
٣٩	كيفية الربط بين مقرر القرآن الكريم وبقية المقررات.					
٤٠	ترابط خطوات الدرس.					
٤١	أساليب استخراج ما يمكن أن يستفيده الطلاب من النص القرآني.					
٤٢	الاستفادة من أساليب التعزيز في تعلم الطلاب.					
٤٣	التدرج في عرض المعلومات بطريقة منطقية (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب... الخ).					
٤٤	توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة للدرس.					
٤٥	حركة المعلم المنظمة داخل الفصل.					
٤٦	مهارة إعطاء الواجبات المنزلية.					
٤٧	مهارة غلق الدرس.					

إذا كنت ترى أن هناك حاجات تدريبية لم تذكر في مجال التنفيذ الرجاء كتابتها في الفراغ التالي:

١ – ....

٢ – ....

٣ – ....

٣: الاحتياجات التدريبية في مجال (تقنيات التعليم) لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى أنني في حاجة لـــ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٤٨	تصميم الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس القرآن الكريم.					
٤٩	كيفية الاستفادة من الشرائح في تدريس القرآن الكريم.					
٥٠	طرق تشغيل أجهزة العرض المستخدمة في دروس القرآن الكريم.					
٥١	كيفية صيانة أجـــهزة العرض المستخدمة في دروس القرآن الكريم.					
٥٢	استخدام البرمجيات في تدريس القرآن الكريم.					
٥٣	كيفية استخدام معمل تدريس القرآن الكريم.					
٥٤	توظيف الحاسب الآلي في تدريس القرآن الكريم.					
٥٥	توظيف الشبكة العنكبوتية (الأنترنت) في تدريس القرآن الكريم.					

إذا كنت ترى أن هناك حاجات تدريبية لم تذكر في مجال تقنيات التعليم الرجاء كتابتها في الفراغ التالي:

١ – ....

٢ – ....

٣ – ....

٤: الاحتياجات التدريبية في مجال (إدارة الصف) لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى أنني في حاجة لـ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٥٦	الإلمام بمهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي.					
٥٧	أساليب تشجيع الطلاب.					
٥٨	أساليب إثارة دافعية الطلاب.					
٥٩	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.					
٦٠	كيفية تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية لدى الطلاب.					
٦١	كيفية تنمية مواهب الطلاب.					
٦٢	أساليب ملاحظة سلوك الطلاب.					
٦٣	طرق التعامل مع المشكلات التربوية.					
٦٤	أساليب التعامل مع المتفوقين.					
٦٥	أساليب التعامل مع المتأخرين.					
٦٦	أساليب تحديد صعوبات تدريـــس القرآن الكريم وطرق معالجتها.					

إذا كنت ترى بأن هناك حاجات تدريبية لم تذكر في مجال إدارة الصف الرجاء كتابتها في الفراغ التالي:

١ – ....

٢ – ....

٣ – ....

٥: الاحتياجات التدريبية في مجال (التقويم) لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية:

الرقم	من خلال تدريسي لمقرر القرآن الكريم في المرحلة الثانوية أرى أنني في حاجة لـ:	درجة الحاجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٦٧	الاستفادة من أنماط التقويم في دروس القرآن الكريم (أولي، بنائي، ختامي، تشخيصي).					
٦٨	التنويع في اختبارات الطلاب.					
٦٩	التعرف على أساليب تقويم الطلاب (دراسة الحالة، المقابلة، الملاحظة...الخ.					
٧٠	طرح أسئلة تنمي التفكير لدى الطلاب.					
٧١	توظيف نتائج التقويم لتحسين مستويات الطلاب.					
٧٢	إعداد وصياغة الأسئلة الصفية وفق القواعد التربوية.					
٧٣	تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.					
٧٤	طرق الاستفادة من التقويم الذاتي.					
٧٥	استخدام التغذية الراجعة.					
٧٦	متابعة الواجبات والأنشطة.					

إذا كنت ترى أن هناك حاجات تدريبية لم تذكر في مجال التقويم الرجاء كتابتها في الفراغ التالي:

١ – ....

٢ – ....

٣ – ....

المراجع

أبا نمي، محمد عبد العزيز. *الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.* رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب.* تحقيق: أمين محمد ومحمد الصادق. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ج٨، ١٤١٩هـ.

با دغشر، علي عمر. *المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة (دراسة تقويمية).* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٣هـ.

البرغش، عبد الوهاب وخضير، سليمان. *دور مشرفي التوعية الإسلامية في رفع أداء معلم القرآن.* اللقاء الثاني لمشرفي التوعية الإسلامية، جدة، ١٤٢٠هـ.

جامعة أم القرى. توصيات المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *الكتاب العلمي للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية.* ج١، ١٤١٣هـ.

الجمعة، عوض أحمد مصطفى. *الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن - إربد، ١٩٩٣م.

الحارثي، إبراهيم أحمد. *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني.* ط١. الرياض: مكتبة الشقري، ١٤٢٣هـ.

الحارثي، عبد الله. *فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٣هـ.

حلمي، عمر. *التدريب الإداري.* القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٩٤م.

الخزاعله، عواد فنخور. *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة المفرق.* رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم التربوية، كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت، العراق، ١٤٢١هـ.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. *اتجاهات حديثة في التدريب.* ط١. الرياض: مطابع الفرزدق، ١٩٨٦م.

الخطيب، رداح. «تحديد الاحتياجات التدريبية». *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط.* مجلد ١١، عدد (٢)، (١٩٩٥م).

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد. *التدريب الفعال.*

ط١. عمان: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م.

الدوسري، عبد الله ناصر. *الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مجال استخدام الحاسب الآلي في التدريس.* رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٥هـ.

الراشد، شامح جزاع. مستوى *التلاوة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم.* رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٢هـ.

الزيد، عبد الله. «التدريب التربوي بديل لازم لتغيير المواقف»، *مجلة كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز.* العدد (١)، (١٩٧٥م).

السامرائي، مهدي صالح. «تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج دراسة تحليلية مقارنة». بحث مقدم *لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي* المنعقدة في الدوحة ٤ – ٦ ربيع الثاني ١٤٠٤هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١٩٨٣م).

السلوم، محمد عبد العزيز. *التدريب أهداف وفوائد.* الرياض: ديوان الخدمة المدنية، ١٤١٠هـ.

سيد، سعودي عبد الظاهر. «التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية لإحدى الدورات)». *مجلة البحث في التربية وعلم النفس بجامعة المنيا*، مجلد ٩، العدد (٤)، (١٩٩٦م).

السيف، عادل سعد. *الحاجات التدريبية في مهام الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٧هـ.

شريف، غانم سعيد وسلطان، حنان عيسى. *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية.* الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ.

الشيخ، محمد. «الأسس الاجتماعية لمنهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة». *دراسات تربوية.* تصدر عن منطقة العين التعليمية دولة الإمارات، عدد (١)، العام ١٦، (١٩٩٤م).

الطعاني، حسن أحمد. *التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها.* ط١. عمان: دار الشروق، ٢٠٠٢م.

العابد، سلامة سلمان. *الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين بالرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨م.

عبد الدائم، عبد الله. *التخطيط التربوي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. ط٨. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

العرفج، خالد سعد. *الكفايات اللازمة لمعلم المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٩م.

عليوه، السيد. *تحديد الاحتياجات التدريبية*. ط١. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

عوض الله، محمد عيد. الاحتياجات التدريبية مدخل لبرنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات على بعض فنيات التدريس. *الكتاب العلمي، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ج٤، ١٩٩٣م.

الغامدي، محمد أحمد. *تقويم برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم من وجهة نظرهم ومشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٩هـ.

فالوقي، محمد هاشم. *التدريب في أثناء العمل*. طرابلس: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ١٤٢٥هـ.

فلمبان، تغريد أحمد. *الاحتياجات التدريبية لمعلمات الأحياء أثناء الخدمة بمدينتي مكة المكرمة وجدة من وجهة نظرهن*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٢هـ.

القرني، علي عبد الخالق. «اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية»، مجلة *التوثيق التربوي*، عدد (٣٦)، (١٤١٦م).

محمد، السيد شحاته. «دراسة تقويمية لأداء الكفايات التدريسية لطلاب كلية التربية المتدربين بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة»، *مجلة كلية التربية ببنها*، (١٩٩١م).

المحمود، ياسر عبد الله. *تقويم أداء معلمي التجويد في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ.

المخلافي، محمد حاتم وآخرون. «الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية»، مجلة *التربية*

صنعاء، العدد (١)، (١٩٩٥م).

المنيع، محمـــد عبـــد الله. «دور مـدير التـدريب في نجـاح البرامج التدريبية»، *مجلة المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب*، عدد (١٩)، (١٤١٦هـ).

موسى، عبد الحكيم موسى. تحديـد الحاجـات التدريبيـة المهنيـة لأعضـاء هيئـة التـدريس بكليـات الجامعـة غير التربويـة مـن وجهـة نظـرهم. *نـدوة التعلـيم العـالي في المملكـة العربيـة السـعودية*، وزارة التعليم العالي، الرياض، ١٤١٨هـ.

النويصر، منصور صالح. *كفايات الإدارة الصفية لـدى المعلمـين بالمـدارس المتوسـطة الحكوميـة للبـنين بمدينـة الرياض*. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة الملـك سـعود، الريـاض، ٢٠٠٠م.

هلال، محمد. *دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب*. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، ٢٠٠٣م.

هندي، صالح ذياب ويحـيى، علـي محمـد. «تحديـد الاحتياجات التدريبيـة لمعلمـي التربيـة الإسـلامية في المـرحلتين الإعداديـة والثانويـة بسـلطنة عمـان»، مجلـة *دراسـات في المنـاهج وطـرق التـدريس بجامعـة عـين شـمس*، عـدد (٤٢)، (١٤١٧هـ).

وزارة التربيـة والتعلـيم. *القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام*. د.م: د.ن، ١٤٢٠هـ.

ــــــــــــــ. *دليـل المشـرف التربـوي*. الريـاض: الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤١٩هـ.

ــــــــــــــ. *سياسـة التعلـيم في المملكـة العربيـة السـعودية*. ط٤. جـدة: دار الأصـفهاني، ١٤١٦هـ.

ــــــــــــــ. «توصيات اللقاء الأول لمشرفي التربية الإسلامية»، مجلة *التوثيق التربوي*، الرياض، عدد (٣٩)، (١٤١٨هـ).

يوسف، عبـد القـادر. *دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية*. الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٧م.

يونس، فتحـي علـي. *التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة*. مصر: دار عالم الكتاب، ١٩٩٩م.

The Training Needs in the Teaching Field for the Holy Koran Teachers in the High School Stage in Riyadh city

Khalid Ibrahim Al Matroudi
Associate Professor, Department of Curricula and Methodologies, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O.Box: 4341, Postal Code:11491
E-mail: Kalmatroudi1@ksu.edu.sa
(Received 4/5/1430H; accepted for publication 3/6/1431H)

Keywords: Training needs, Methods of teaching the Holy Quran, Secondary.
Abstract. This study aimed at identifying the training needs in the teaching field necessary for the Holy Koran Teaches in the High school stage in Riyadh city from the Principals' and teachers' points of view. In order to achieve this, a questionnaire that consists of (31 item) has been designed and distributed to five fields. They are (planning, execution, education technologies, stage administration and evaluation).

This study has been applied on a random sample from the schools principals whose number is (55) and teachers whose number is (101). From the most important results of the study is that: the average of all answers of the sample to the items of the training needs ranged from (large) and (moderate).

The choice of the suitable teaching methods comes at the first stage from the training needs of the Holy Qur'an teachers related to the planning and then the methods of error modification in the loud reading related to the execution. In the field of education technologies, there is a need to design the suitable teaching aids to teach Holy Koran. As about the Stage Administration, there was a need to the methods of determining the difficulties of teaching the Holy Koran and the methods to solve them.

In the field of evaluation, there is a need to diagnose the points of strength and weaken in students. Also, from the results is that there is a differences of statistical significance in all dimensions of the study at the level (0.00) among the opinions of the teachers and principals in the schools concerning the needs of the school's principals as there is no effect of the qualification, the experience or the number of the training courses on the answers of the individuals in the sample.

From the most important recommendations of the study is the regular development of the educational programs in colleges that take charge of preparing teaches in order to cope with the contemporary development in addition to preparing training programs to the Holy Koran teachers in the high school stage according to the needs that the study assured.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٧٣-٣٩٠ ، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

المسائل المعاصرة في زينة العين

أحمد بن محمد الخليل

الأستاذ بقسم الفقه ، كلية الشريعة ، جامعة القصيم

القصيم ـ عنيزة ، المملكة العربية السعودية ، ص.ب ٢٥٤٣ الرمز ٥٦٢٤١

- Website: www.alkhlel.comAhmed@alkhlil.com E-mail:

(قدم للنشر في ١/١١/١٤٣٠هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤/٧/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية. زينة، رموش، مسكرة، عدسات.

ملخص البحث: تعنى هذه الدراسة ببيان الأحكام الخاصة بزينة العين مما استجد في عصرنا ، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

أولاً : ضابط تغيير خلق الله المنهي عنه كما يلي : كل ما يكون فيه تزوير وتدليس ، يوهم من رآه أنه حقيقي ، بقصد زيادة الحسن ، أو كان التغيير حقيقيا يبقى ، بقصد زيادة الحسن ، كالوشم : فهو من تغيير خلق الله المنهي عنه.

ثانياً : الراجح من أقوال أهل العلم ، أن لبس العدسات الملونة بقصد الزينة فقط لا يجوز ؛ لوضوح أدلته وقوتها.

ثالثاً : الراجح من أقوال أهل العلم : تحريم تركيب الرموش الصناعية.

رابعاً : الأصل في المسكرة الجواز ، باعتبار أن الأصل في الزينة الجواز ، بل الندب عند الزوج ، إلا إذا كانت تضر ضرراً محرماً ، أو تمنع وصول الماء.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد...

فهذا البحث حول زينة العينين المعاصرة ، بينت فيه أنواع الزينة ، التي تستخدمها كثير من النساء اليوم في العين ، مشفوعاً بأحكامها الفقهية ، المبنية على نصوص الوحيين ، الكتاب والسنة.

وقد اخترت أن أكتب في هذه المسائل ؛ لأهميتها من جهة ؛ ولأنه لم يُكتب فيها – بحسب اطلاعي – بحثٌ مستوعب ، مستكمل للأقوال ، والأدلة ، والمناقشات ، رغم أهمية الموضوع ، وشدة الحاجة إليه.

وقد وجدت بعض الكتب التي تحدثت عن هذه المسائل، لكن باختصار، دون أدلة ومناقشات.

ومن الأمثلة على ذلك، كتاب «*أحكام تجميل المرأة*»، تأليف د. ازدهار المدني، وهو كتاب مفيد، وقد كتبت عن مسألة العدسات الملونة، صفحتين تقريباً، وعن مسألة الرموش الصناعية، صفحة واحدة، مع أن الكتاب متخصص في هذه المسائل، والمؤلفة معذورة في هذا؛ فقد كتبت هذه البحوث من مدة طويلة، لم تكن هذه المسائل قد اتضحت ووجد الخلاف فيها كما هو الآن.

وأحب أن أشير إلى أن الخلاف في هذه المسائل، لا يتوفر بكثرة في الكتب المطبوعة؛ لجدته، وحداثته.

ولهذا رأيت أنه من الضروري – لاستكمال جوانب البحث – جمع ما يتعلق بهذه المسائل، من المادة العلمية، المبثوثة في المواقع الإلكترونية.

وفيما يلي خطة البحث ومنهجه:

خطة البحث

اشتمل هذا البحث على تمهيد، وثلاثة مطالب:

- تمهيد، وفيه مسألتان:
- الأولى: تعريف الزينة والعين.
- الثانية: الضابط لتغيير خلق الله المنهي عنه.
- المطلب الأول: حكم تزيين العين بالعدسات الملونة.
- المطلب الثاني: حكم تزيين العين بالرموش الصناعية.
- المطلب الثالث: حكم تزيين العين بالمسكرة.

منهج البحث

يتلخص المنهج فيما يلي:

١ – قدمت بمسألة تعتبر أصلاً لمسائل الزينة، وهي بيان حقيقة تغيير خلق الله المنهي عنه؛ لتكون كالقاعدة التي يُبين من خلالها أحكام زينة العين.

٢ – جعلت بين يدي كل مسألة، من مسائل البحث، تعريفاً للزينة التي سأتحدث عنها، وبيان أنواعها إن وجدت.

٣ – ذكرت خلاف الفقهاء المعاصرين في المسائل، مع أدلتهم، وما قد يرد عليها من مناقشات.

٤ – ختمت ببيان الراجح من الأقوال مع سبب الترجيح.

٥ – وضعت خاتمة للبحث ذكرت فيها أهم النتائج والتوصيات.

أسأل الله الكريم أن أكون قد وفقت في هذه المسائل للتوصل إلى القول الصواب الموافق لشرع الله.

وآخر دعوانا: أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

تمهيد

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: تعريف الزينة والعين

أولاً: الزينة

الزين في اللغة نقيض الشَّين، وأصل زين في اللغة يطلق على حسن الشيء وتحسينه (الماوردي، ١٤١٤هـ).

ويفهم من هذا أن الزينة لا تختص بما يُتَزَيَّن به من خارج الجسم، بل تطلق على ما يجمل الجسم من الخلقة الأصلية، وقد تطلق على الزينة المعنوية، قال الراغب: الزينة الحقيقية ما لا يشين الإنسان في شيء من أحواله لا في الدنيا ولا في الآخرة (الزبيدي، ١٣٨٥هـ).

لكن تميل أغلب كتب اللغة، وكتب التعريفات، إلى تعريف الزينة بما يتزين به من خارج الجسم.

قال في *التوقيف على مهمات التعريف*:

الزينة تحسين الشيء بغيره، من لبسة، أو حلية، أو هيئة (المناوي، ١٤١٠هـ).

وفي *تاج العروس* الزينة: اسم جامع لكل شيء يتزين به (الزبيدي، ١٣٨٥هـ).

وعلى هذا تكون الزينة، اسم لما يتزين به، من الكحل، والخضاب ونحوها (الجوهري، ١٤٢٠هـ؛ ابن سيده، ١٤١٧هـ).

ثانياً: العين:

كلمة العين تطلق على معان كثيرة، منها:

١ – عين الماء الجارية.

٢ – العين التي تطلق على الموجود في الخارج وجمعه الأعيان.

٣ – عين الذهب.

٤ – العين الباصرة، وجمعه أعين وعيون، وهذه المقصودة بالبحث كما لا يخفى وهي التي يتمكن صاحبها من الرؤية بها وهي تتكون من أجزاء، وطبقات، وتفصيل ذلك مذكور في كتب التشريح الطبية (الأحمد، ١٣٢١هـ؛ وقلعجي، ١٤٠٥هـ).

المسألة الثانية: ضابط تغيير خلق الله المنهي عنه

جاء في الكتاب والسنة النهي عن تغيير خلق الله:

قال تعالى: ﴿ وَلَأُضِلَّنَّهُمْ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ ءَاذَانَ ٱلْأَنْعَٰمِ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ ٱللَّهِ ۚ وَمَن يَتَّخِذِ ٱلشَّيْطَٰنَ وَلِيًّا مِّن دُونِ ٱللَّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُّبِينًا ﴾ (النساء: ١١٩).

وعَنْ عَلْقَمَةَ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ قَالَ: «لَعَنَ اللَّهُ الْوَاشِمَاتِ وَالْمُوتَشِمَاتِ وَالْمُتَنَمِّصَاتِ وَالْمُتَفَلِّجَاتِ لِلْحُسْنِ الْمُغَيِّرَاتِ خَلْقَ اللَّهِ» فَبَلَغَ ذَلِكَ امْرَأَةً مِنْ بَنِي أَسَدٍ يُقَالُ لَهَا أُمُّ يَعْقُوبَ فَجَاءَتْ فَقَالَتْ: إِنَّهُ بَلَغَنِي عَنْكَ أَنَّكَ لَعَنْتَ كَيْتَ وَكَيْتَ فَقَالَ: وَمَا لِي لا أَلْعَنُ مَنْ لَعَنَ رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – وَمَنْ هُوَ فِي كِتَابِ اللَّهِ فَقَالَتْ: لَقَدْ قَرَأْتُ مَا بَيْنَ اللَّوْحَيْنِ فَمَا وَجَدْتُ فِيهِ مَا تَقُولُ. قَالَ: لَئِنْ كُنْتِ قَرَأْتِيهِ لَقَدْ وَجَدْتِيهِ أَمَا قَرَأْتِ ﴿ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُواْ ۚ ﴾ (الحشر: ٧) قَالَتْ: بَلَى قَالَ فَإِنَّهُ قَدْ نَهَى عَنْهُ. قَالَتْ: فَإِنِّي أَرَى أَهْلَكَ يَفْعَلُونَهُ. قَالَ: فَاذْهَبِي فَانْظُرِي فَذَهَبَتْ فَنَظَرَتْ فَلَمْ تَرَ مِنْ حَاجَتِهَا شَيْئًا فَقَالَ: لَوْ كَانَتْ كَذَلِكَ مَا جَامَعْتُهَا»[(١)].

---

(١) أخرجه البخاري، ١٤١٧هـ، ح ٥٩٣١ و٥٩٤٣؛ ومسلم، ١٤١٩هـ، ح ٢١٢٥؛ والنسائي، ١٤٢٠هـ، ح ١٨٨/٨؛ وفي *الكبرى*، ١٤١٣هـ، ح ٩٤٠٠؛ وأحمد، ١٤١٦هـ، ١٩٧/٧.

ومع وضوح هذا النهي إلا أن الإنسان يجد أن هناك صوراً من التغيير أجازها الشارع، بل وحث عليها، كسنن الفطرة: الختان، وقص الشارب، وحلق الشعر، وقص الأظافر، وحلق العانة، ونتف الإبط.

ومن هنا يحتاج الفقيه إلى ضابطٍ يضبط له الممنوع والجائز، مما ظاهره تغيير خلق الله.

ولم يتحدث الفقهاء بتركيزٍ ووفرة عن هذا الضابط، ولعل ذلك لعدم الحاجة إليه؛ لأنه لا يوجد في وقتهم صور تخرج عن المنصوص عليه مما هو جائز أو ممنوع.

بيد أن الأمر يختلف الآن تماماً، فقد حدثت صور كثير، يتردد الفقيه في كونها تلحق بما دلت النصوص على جوازه، أو بما دلت على منعه.

وتحديد ضابطٍ للتغيير المنهي عنه فيه عسر وصعوبة، وقد أشار إلى دقة هذه المسألة، وقلة كلام الفقهاء فيها: الفقيه القرافي، حيث يقول: «لم أر للفقهاء الشافعية والمالكية وغيرهم في تعليل هذا الحديث إلا أنه تدليس على الزوج؛ لتكثير الصداق، ويشكل ذلك إذا كانوا عالمين به وبالوشم؛ فإنه ليس فيه تدليس، وما في الحديث من تغيير خلق الله لم أفهم معناه؛ فإن التغيير للجمال غير منكر في الشرع، كالختان، وقص الظفر والشعر، وصبغ الحناء، وصبغ الشعر وغير ذلك (العدوي، ١٤٢٥هـ).

وقد تحدث بعض الفقهاء عن ضابط هذه المسألة.

ومن أشهر من تحدث عن هذا الضابط القرطبي — رحمه الله — حيث يقول: «وهذه الأمور كُلُّها قد شهدت الأحاديث بلعن من يفعلها، وبأَنَّها من الكبائر.

واختلف في المعنى الذي لأجله نهى عنها. فقيل: لأَنَّها من باب التدليس. وقيل: من باب تغيير خلق الله؛ الذي يحمل الشيطان عليه، ويأمر به، كما قال — تعالى — مخبرًا عنه: ﴿ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ ٱللَّهِ ﴾ (النساء: ١١٩)، قال ابن مسعود، والحسن: بالوشم. وهو الذي أومأ إليه قوله — صلى الله عليه وسلم —: «المغيرات خلق الله». ولذلك قال علماؤنا: هذا المنهي عنه، المتوعَّد على فعله إنَّما هو فيما يكون باقيًا؛ لأنَّه من باب تغيير خلق الله. فأما ما لا يكون باقيًا، كالكحل، وما تتزين به النساء: فقد أجازه العلماء: مالك، وغيره. وكرهه مالك للرجال. وأجاز مالك أيضًا أن تشي المرأة يديها بالحناء. وروي عن عمر — رضي الله عنه — إنكار ذلك. وقال: إما أن تخضب يديها كلها، أو تدع. وأنكر مالك هذه عن عمر». (القرطبي، ١٤١٧هـ).

والقرطبي أخذ هذا الضابط من الباجي — فيما يظهر لي — يقول الباجي: «وهذا فيما يكون باقيا، وأما ما كان لا يبقى، وإنما هو موضع للجمال يسرع إليه التغيير، كالكحل فقد قال: مالك — رحمه الله — لا بأس بالكحل للمرأة، الإثمد وغيره؛ لما ذكرناه من قبل» (الباجي، ١٣٣٢هـ).

ويستفاد من هذه النقول: أن كل ما يكون باقياً فإنه يعتبر من تغيير خلق الله، وما لا فلا. وقد نظر

القرطبي إلى الوشم، ومنه أخذ هذا القيد كما هو ظاهر من عبارته السابقة.

وفي هذا الضابط نظر؛ لأن بعض المنهي عنها في حديث ابن مسعود وفي غيره مما لا يبقى، كالنمص والوصل؛ ولهذا فإن علة اعتبار الشيء من تغيير خلق الله ليست البقاء؛ لأن العلة الصحيحة يجب أن تكون مطردة لا تتخلف.

قال الزركشي - في سياق شروط العلة -: «السادس: أن تكون مطردة، أي كلما وجدت وجد الحكم ليسلم من النقض والكسر، فإن عارضها نقض أو كسر فعدم الحكم مع وجودها بطلت» (الزركشي، ١٤٢١هـ).

وقد تأملت في هذه المسألة مراراً في أوقات متفاوتة؛ ولم يظهر لي حينها علة أرى أنها مناسبة سليمة.

ثم وقفت على بحث كتبه أحد المشاركين في موقع ملتقى أهل الحديث[٢] ورأيت أن ما توصل إليه من النتائج صحيح في الجملة، وموافق للنصوص.

وخلاصة ما توصل إليه:

أنه إن كان بحيث يلتبس أمره على الناظر إليه، ويظنه حقيقياً، فهو لاحق بالتغيير الحقيقي، كمن يصبغ شعره بالسواد، وذلك أن الأصل في لون الشعر هو السواد، وإن كان لا يلتبس أمره على الناظر إليه ويدركه على وجهه، كمن يصبغ شعره بالحناء والكتم، فهذا لا شيء فيه.

وقد وقفت على كلام للحافظ ابن حجر في سياق بيان حكم وصل الشعر بغير الشعر كالقرامل أشار فيه إلى هذا الضابط حيث يقول: «وفصل بعضهم بين ما إذا كان ما وصل به الشعر من غير الشعر مستورا بعد عقده مع الشعر بحيث يظن أنه من الشعر، وبين ما إذا كان ظاهرا، فمنع قوم الأول فقط لما فيه من التدليس وهو قوي».

كذلك أشار إلى هذا الضابط القاضي عياض حيث يقول - في سياق الكلام عن الوصل -:

فأما ربط خيوط الحرير الملونة وشبهها مما لا يشبه الشعر، فليس من الوصل، ولا هو مقصده وإنما هو للتجميل والتحسين، كما يشد منه في الأوساط، ويربط من الحلى في الأعناق، ويجعل في الأيدي والأرجل» (اليحصبي، ٢٠٠٦م).

وهذا الضابط صحيح؛ فإن المنهي عنها في النصوص هي: (النمص - التفليج - الوصل - الصبغ بالسواد - الوشم).

وهذه الأمور تجمعها هذه العلة المذكورة.

عدا الوشم، فأمره ظاهر ولا يلتبس على من يراه، ولهذا فعلته هي: أنه تغيير حقيقي.

ويمكن صياغة ضابط لتغيير خلق الله المنهي عنه على النحو التالي: «كل ما يكون فيه تزوير وتدليس، يوهم من رآه أنه حقيقي، بقصد زيادة الحسن، أو كان

---

(٢) كتبه الطباطبي، أبو عمر.

التغيير حقيقيا يبقى، بقصد زيادة الحسن، كالوشم: فهو من تغيير خلق الله المنهي عنه».

المطلب الأول

حكم تزيين العين بالعدسات الملونة

تمهيد في تعريف العدسات اللاصقة وأنواعها

أولاً: التعريف

العَدَسَة اللاصقة نظارات بلاستيكية توضع مباشرة على سطح العين الأمامي، ويصنع بعضها من بلاستيك قاسٍ ولكنه شفاف، وتطفو العدسة اللاصقة على طبقة رقيقة من الدمع على سطح القرنية. والقرنية هي الجزء الشفاف من بؤبؤ العين أَمام القزحية، ويعمل نافذة للعين.

والعدسات اللاّصقة أغلى ثمنا من النظارات العادية، ولكنها تفوقها ببعض الميزات. وهي مفيدة بشكل خاص لقصار النظر، لأنها تظهر الأشكال بحجمها الطبيعي، ولا تضعف الرؤية الجانبية.

والعديد من الناس يلبسون العدسات اللاّصقة؛ لأَنهم يعتقدون أنّ النظارات العادية[٣] لا تناسبهم من الناحية الجمالية.

وقد تطورّت العدسات اللاصقة الرقيقة مع تطور البلاستيك الخاص، وأصبحت – بشكل عام – أَرق، ويُمكن أَن توضع لفترات أَطول. (الموسوعة العربية العالمية - المكتبة الشاملة).

ثانياً: أنواع العدسات اللاصقة

- توجد أنواع عديدة للعدسات اللاصقة الشفافة والملونة، لكن هناك ثلاثة أنواع رئيسة كما يلي:

١ – عدسات لينة ومريحة في ارتدائها، والسبب في ذلك: أنها تحتوي على ماء، وتؤدي إلى تراكم المواد الغريبة داخل العين، لتلتصق بسطح العدسة، مما يؤدي إلى تهيج العين، وحدوث بعض الالتهابات بها.

٢ – عدسات للتغيير، وكما يتضح من اسمها يتم تغييرها يومياً، أو بعد أسبوع، أو أسبوعين، أو حتى شهر. وهي لينة وميزتها تغييرها المستمر مما يمنع تراكم أي شيء داخل العين، أو على العدسة نفسها، ويحافظ عليها من أية إصابات.

٣ – عدسات شبه مرنة، وتسمى – أيضاً – بالعدسات الجامدة المنفذة للغازات. وهي مصنوعة من السيليكون، مع مركبات أخرى، تسمح بنفاذ غاز الأكسجين من خلالها، لذا فهي غير مريحة للعين، كما في النوعين السابقين، لكنها لا تسمح لأي مواد غريبة بالنفاذ؛ لاحتوائها على كمية أقل من الماء، وفي نفس الوقت لا تجف (دليل عيون النيل، موقع إلكتروني).

خلاف الفقهاء في حكم لبس العدسات الملونة

اختلف الفقهاء المعاصرون في حكم استعمال العدسات الملونة بقصد الزينة وتجميل العين فقط دون حاجة طبية على ثلاثة أقوال:

---

(٣) النظارات زوج من العدسات مثبت في إطار أمام العينين. ويستخدم الناس النظارات أساساً لتصحيح أخطاء الرؤية.

القول الأول

أن لبس العدسات الملونة بقصد الزينة لا يجوز، قال بذلك اللجنة الدائمة (اللجنة الدائمة، ١٤١٩هـ) برئاسة سماحة الشيخ/ عبد العزيز بن عبدالله آل الشيخ وعضوية كل من: الشيخ/ عبد الله بن غديان، والشيخ/ صالح الفوزان، والشيخ/ بكر بن عبد الله أبو زيد وهو قول الشيخ العلامة محمد ناصر الدين الألباني (الشبكة الإسلامية، موقع إلكتروني)، واختاره الشيخ عبد الله بن جبرين (ابن جبرين، موقع إلكتروني)، والشيخ/ عبد الله بن صالح الفوزان (الفوزان، ١٤٢٨هـ) وهو قول عامة المعاصرين[٤].

الأدلة:١ – قوله تعالى: ﴿ وَلَأُضِلَّنَّهُمْ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ ءَاذَانَ ٱلْأَنْعَٰمِ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ ٱللَّهِ ۚ وَمَن يَتَّخِذِ ٱلشَّيْطَٰنَ وَلِيًّا مِّن دُونِ ٱللَّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُّبِينًا ﴾ (النساء: ١١٩).

وجه الاستدلال: أن وضع هذه العدسات فيه تغيير لخلق الله، وذلك بتغيير لون العين إلى لون آخر، من غير حاجة علاجية.

مناقشة الدليل: قال شيخنا محمد العثيمين: هذا ليس من تغيير خلق الله؛ إذ إن هذه العدسات منفصلة بائنة عن العين، ولا فرق بينها وبين النظارة المعتادة، إلا أن هذه بارزة ظاهرة، أعني النظارة المعتادة، بخلاف العدسات التي تلصق بالعين. (العثيمين، موقع إلكتروني)، وقال أيضاً: ليس في هذه العدسات تغيير لخلق الله؛ لأن هذه العدسة تزال، ليست ثابتة كالوشم؛ وإنما هي عبارة: عن نظارة معينة، ارتقى الطب حتى وصل إلى هذه الحال (العثيمين، موقع إلكتروني).

الجواب عن المناقشة: قياس العدسات الملونة على النظارات فيه نظر ظاهر؛ لأن النظارات منفصلة عن البدن لم تغير خلقته، بخلاف العدسات الملونة، فإنها بلصوقها تصبح كأنها جزء من البدن.

وقد اعتبر شيخنا نفسه العدسات الملونة من تغيير خلق الله في جواب آخر، لسؤال عن العدسات اللاصقة، وفيما يلي السؤال والجواب:

السؤال: فضيلة الشيخ هل يجوز استعمال العدسة اللاصقة التي تبدل لون العين من الأسود إلى الأخضر، أو الأزرق، وذلك للتجمل للزوج؟

الجواب: «إنني لأعجب أن يكون تغير خلقة الله التي خلق عليها الآدمي – وخلق الآدمي أحسن الخلق – أعجب أن تغير هذه الخلقة التي خلق الله الإنسان عليها في هذه العدسات اللاصقة، التي تجعل العين خضراء، أو صفراء، أو زرقاء، أو حمراء، ولكن هذه في الحقيقة من البلاء الذي ابتلى به الناس، وإني أقول: لا ينبغي للمرأة أن تستعمل هذه العدسات من حيث هي. فإذا كان في استعمالها ضرر على العين كانت حراماً؛ لأن كل ما يكو ن فيه ضرر على البدن محرم، فإن بدن الإنسان عنده أمانة، لا يجوز أن يعرضه إلى شيء يضره

(٤) كما يظهر جلياً من المواقع العلمية في الشبكة العالمية.

فيه، وقد قال الله — عز وجل —: ﴿ وَلَا تَقۡتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُمۡ رَحِيمٗا ﴾ (النساء: ٢٩)، وقال الله تعالى: ﴿ وَلَا تُلۡقُواْ بِأَيۡدِيكُمۡ إِلَى ٱلتَّهۡلُكَةِۛ ﴾ (البقرة: ١٩٥)، وأوجب الله على المريض إذا كان يضره استعمال الماء أن يتيمم، فلا يحل للمرأة أن تلبس هذه العدسات إذا قرر الأطباء أنها مضرة لعينها، أما مع عدم الضرر فنصيحتي ألا تلبسها المرأة» (العثيمين، موقع إلكتروني).

وأيضاً قاس شيخنا — رحمه الله — في كلامٍ آخر له هذه العدسات على الوصل، وهذا نص كلامه: «ومن هذا ما يسمى بالباروكة، فإن بعض علمائنا المحققين قالوا: إن لبس الباروكة من الوصل، وأن التي تلبس الباروكة — ولو للتجمل — ملعونة والعياذ بالله، **وهل يلحق بذلك ما يسمى بالعدسات الملونة** التي تلبسها بعض النساء؟ ربما يقال: إنه يلحق بذلك؛ لأن المرأة تضع شيئا يجمل عينها، يجعل عينها كأنها عين إنسانة أخرى، إما حمراء، أو خضراء، حتى سمعت بعضهم يقولون: إنهم يجعلون عدسات لونها أخضر، وبعضها أزرق، وما أشبه ذلك، فالاحتياط أن يقال: إنها تلحق بذلك لأنه لا فرق بينها وبين الشعر، فإن قال قائل: هذه مثل الكحل لا تثبت، قلنا: وكذلك وصل الشعر لا يثبت، ولهذا أخشى أن تكون هذه العدسات الملونة من جنس الوصل، ثم إنه ثبت من الناحية الطبية أنها مضرة بالعين، وإن كان ضررها لا يرى على المدى القصير، لكن يرى على المدى الطويل» (العثيمين، ١٤٢٧هـ).

الدليل الثاني: أنه تقليد للغرب بدون فائدة، ولا جمال أحسن من خلق الله (ابن جبرين، موقع إلكتروني).

الدليل الثالث: أن فيها غشاً وخداعاً، بإظهار العين بغير لونها الحقيقي (اللجنة الدائمة، ١٤١٩هـ).

الدليل الرابع: أن لها أضرارا صحية على العينين، وفي شرائها هدر للمال (ابن جبرين، موقع إلكتروني)؛ فهي تباع بأسعار مرتفعة تزيد على ٧٠٠ريال[٥] فإذا كانت لمجرد الزينة فهو من الإسراف المنهي عنه، والرخيص منها مضر.

القول الثاني

أن تركه أحسن وأولى، قال به سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز[٦] — رحمه الله — وهو أحد قولي شيخنا محمد العثيمين — رحمه الله —[٧] وأحد قولي الشيخ صالح الفوزان[٨] (الباجي، ١٣٣٢هـ) وأحد قولي الشيخ سلمان العودة (العودة، موقع الكتروني).

---

(٥) على أن أسعارها قد تختلف من وقت لآخر وإنما ذكرت هذا السعر لإعطاء تصور عام عن أسعارها.

(٦) فقد سأله الشيخ عبد الرحمن البراك — حفظه الله — في لقاء علمي عن العدسات الملونة فأجاب سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز: «تركها أولى إلا إذا كانت تزيد في النظر كالنظارات» من شريط مفرغ للشيخ ابن باز في ملتقى أهل الحديث. ولم أجد فتوى أخرى للشيخ ابن باز ولذلك أوردتها.

(٧) انظر: الفتوى المنقولة في جواب مناقشة الدليل الأول للقول الأول.

(٨) وسبق أنه مع اللجنة الدائمة في التحريم.

الأدلة: ١ – أنه إذا كان غالي الثمن ؛ فإنه يعد من الإسراف المحرم (الباجي ؛ ١٣٣٢هـ).

٢ – ما فيه من التدليس والغش ؛ لأنه يظهر العين بغير مظهرها الحقيقي من غير حاجة إليه (الباجي ، ١٣٣٢هـ).

٣ – لأن العدسة اللاصقة التي تستخدم طبياً ضارة كما ذكره جمعٌ من المختصين ، حتى إذا لبستها بقصد تحسين النظر ، فكيف إذا كانت لبستها بقصد تغيير لون العين (الشبكة الإسلامية ، موقع إلكتروني).

مناقشة الأدلة: هذه الأدلة تدل على تحريم لبس العدسات الملونة بقصد الزينة ، وليس على أن تركه أحسن.

القول الثالث:

الجواز ، وهو أحد قولي شيخنا العلامة محمد العثيمين بشرطين : ١ – عدم الضرر. ٢ – ألا تتشبه بأعين الحيوانات (العثيمين ، موقع إلكتروني) ، وأحد قولي الشيخ سلمان العودة بشرط أن يكون في حدود الاعتدال (الشبكة الإسلامية ، موقع إلكتروني).

الأدلة: أما دليل الجواز فمن وجهين:

الوجه الأول: أنها ليست من تغيير خلق الله ، إذ إن هذه العدسات منفصلة بائنة عن العين ، ولا فرق بينها وبين النظارة المعتادة ، إلا أن هذه بارزة ظاهرة ، أعني النظارة المعتادة ، بخلاف العدسات التي تلصق بالعين.

الوجه الثاني: أنها تزال وليست ثابتة كالوشم (العثيمين ، موقع إلكتروني) ، فهي تشبه المكياج الذي تضعه المرأة (الشبكة الإسلامية ، موقع إلكتروني).

الجواب: تقدم الجواب عن الاستدلال : بكونها ليست من تغيير خلق الله في مناقشات أدلة القول الأول.

أما قياسها على المكياج فهو ضعيف ؛ لوجود الفارق الواضح بين أصباغ المكياج ، التي لا تغير الخلقة ، وبين العدسات التي تغير لون العين. والمكياج يقاس على الكحل ، الذي جاءت السنة بجوازه ، لأنه تغيير في الألوان يعلم أنه ليس حقيقياً ، بخلاف العدسات ، فهي تشبه ما جاءت السنة باعتباره من تغيير خلق الله ؛ كالنمص والوشر ، والتفليج. وانظر لمزيد توضيح ما تقدم من الكلام عن ضابط تغيير خلق الله المنهي عنه.

وأما دليل الشرط الأول لشيخنا: فهو أن الله سبحانه – وتعالى – نهى أن نفعل في أنفسنا ما يضرنا ، فقال الله – تبارك وتعالى –: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا ﴾ (النساء: ٢٩) ، وقال تعالى: ﴿ وَلَا تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى ٱلتَّهْلُكَةِۛ ﴾ (البقرة: ١٩٥) (العثيمين ، موقع إلكتروني).

وأما دليل الشرط الثاني لشيخنا: فهو أن التشبه بالحيوان لم يأتِ في الكتاب والسنة إلا في مقام الذم ، قال الله – تبارك وتعالى –: ﴿ وَٱتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيْنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ ٱلشَّيْطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلْغَاوِينَ ﴿١٧٥﴾ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَٰهُ بِهَا وَلَٰكِنَّهُۥٓ أَخْلَدَ إِلَى

ٱلْأَرْضِ وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ ۚ فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ ٱلْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ۚ ذَّٰلِكَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا ۚ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٧٦﴾ سَآءَ مَثَلًا ٱلْقَوْمُ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا وَأَنفُسَهُمْ كَانُوا۟ يَظْلِمُونَ ﴾ (الأعراف: ١٧٥ — ١٧٧)، وقال الله — تبارك وتعالى —: ﴿ مَثَلُ ٱلَّذِينَ حُمِّلُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ ٱلْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًۢا ۚ بِئْسَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ ۚ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ (الجمعة: ٥)، وقال النبي — صلى الله عليه وسلم —: «العائد في هبته كالكلب يقيء ثم يعود في قيئه»[٩] وقال: «ليس لنا مثل السوء»[١٠]، وقال — صلى الله عليه وسلم —: «الذي يتكلم يوم الجمعة والإمام يخطب كمثل الحمار يحمل أسفارا»[١١]. (العثيمين، موقع إلكتروني).

الراجح: يلحظ القارئ للخلاف السابق: أن القائلين بالجواز قالوا به على تردد، ولهم أقوال أخرى، يرون فيها أن تركه أولى، وما ذلك — والله أعلم — إلا لما في هذه العدسات الملونة من إشكالات واضحة، تجعل الفقيه لا يجزم بالجواز.

والأقرب — والله أعلم — القول الأول، القائل بالتحريم: لوضوح أدلته، وقوتها، لاسيما مسألة تغيير خلق الله، فهو ظاهر جداً في العدسات الملونة، والله — تعالى — أعلم بالصواب.

المطلب الثاني

حكم تزيين العين بالرموش الصناعية

تمهيد في تعريف الرموش الصناعية وأنواعها

أولاً: التعريف.

الرموش الصناعية عبارة عن رموش مصنوعة من البلاستيك، أو من غيره من مواد التصنيع، يتم تركيبها على الرموش الطبيعية بعد دهنها بمواد، والمقصود منها: ظهور رموش العين كثيفة وطويلة.

ثانياً: أنواع الرموش الصناعية:

هناك نوعان من الرموش الصناعية

١ — الكاملة، التي تضيف كثافة إلى كامل خط الرموش.

٢ — الفردية، التي يمكن أن تستعمل لملء الفراغات المتناثرة، أو في منطقةٍ معينة من الرمش.

و الرموش الكاملة أسهل للاستعمال ولكنها تبدو غير طبيعية[١٢]، أما الفردية فتتطلب خبرة وثباتاً وممارسة، ونادرا ما يتم اكتشافها (سمسم، موقع إلكتروني).

---

(٩) أخرجه البخاري، ١٤١٧هـ، ح ٢٥٨٩؛ ومسلم، ١٤١٩هـ، ح ٤١٨٣؛ والنسائي، ١٤٢٠هـ، ح ٦/٢٦٥؛ وفي *الكبرى*، ١٤١٣هـ، ح ٦٤٨٦؛ وأحمد، ١٤١٦هـ، ٢٩١/١.

(١٠) من ألفاظ الحديث السابق.

(١١) وأحمد، ١٤١٦هـ، ٢٣٠/١.

(١٢) هذا باعتبار الفردية، وإلا فإن الكاملة أيضاً تبدو للناظر حقيقية.

خلاف الفقهاء في استعمال الرموش الصناعية

القول الأول

تحريم تركيب الرموش الصناعية، وهو قول اللجنة الدائمة (اللجنة الدائمة، ١٤١٩هـ) وشيخنا محمد العثيمين (العثيمين، موقع إلكتروني)، والشيخ/ عبدالله بن جبرين (ابن جبرين، موقع إلكتروني) وكثير من المعاصرين[١٣].

الأدلة: ١ – أنها تدخل في وصل الشعر الذي لعن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – من فعله (العثيمين، موقع إلكتروني؛ ابن جبرين، موقع إلكتروني).

٢ – لما فيها من الغش والخداع والتدليس (اللجنة الدائمة، ١٤١٩هـ).

٣ – أن فيها تغييرا لخلق الله (اللجنة الدائمة، ١٤١٩هـ) وهو من الكبائر.

٤ – أن الرموش الصناعية تؤدي إلى التهابات في الجفون، وتساقط الرموش، لأن الرموش الطبيعية تدهن بمواد مكونة من أملاح النيكل، أو من أنواع مطاط صناعي قبل تركيب الرموش الصناعية، وهما يسببان التهابات في الجفون وتساقط الرموش (المسند، ١٤١٦هـ).

وتحدث الحساسية على الجفون إما بسبب المواد التي تدخل في تصنيع الرموش أو من الصمغ الذي يستعمل في تثبيت الرموش (المدني، ١٤٢٢هـ).

القول الثاني:

جواز تركيب الرموش الصناعية، وإليه ذهب عدد من المعاصرين (إسلام أون لاين، موقع إلكتروني؛ الإسلام اليوم، موقع إلكتروني).

الأدلة[١٤]: **الدليل الأول:** أن الأصل في الزينة الإباحة، فالزينة شيء أباحه الله لعباده، بل أنكر الله – تعالى – على من يحرم الزينة فقال تعالى: ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِۚ قُلْ هِىَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ (الأعراف: ٣٢).

المناقشة: لا شك أن الأصل في الزينة الإباحة، لكن هذا الأصل يعمل به إذا لم يعارض بدليل ناقل عن الأصل وهنا قد عورض بدليل ثابت، نقله عن أصل الإباحة، كما تقدم ذكره وبيانه عن أصحاب القول الأول.

الدليل الثاني: أن الوصل الوارد لعْن فاعله، هو وصل شعر الرأس، ولا يظهر دخول الرموش الصناعية فيه.

المناقشة: تخصيص النهي بشعر الرأس لا يصح؛ لما فيه من جمود على ظاهر النص، والأصل في الأحكام أنها معقولة المعنى معللة، ولا يخرج عن هذا الأصل إلا بدليل واضح، ولا يوجد هنا.

ويلاحظ أن القائلين بالجواز، لهم عناية واضحة

(١٣) كما يظهر جليا من المواقع العلمية في الشبكة العالمية.

(١٤) المراجع السابقة.

بيـــان حكمـــة التشـــريع، وتوضـــيح العلـــل المعقولـــة للنصوص، والتثريب على الجمود على ظاهر النصوص، فكان ينبغي أن يطرد منهجهم في جميع المسائل.

الدليل الثالث: أن هـذه الرموش لم يـرد فيهـا نهي خاص، فتبقى عل الإباحة الأصلية.

المناقشة: تقـدم مناقشـة هـذا الـدليل في مناقشـة الدليل الأول[١٥].

القول الثالث:

جـواز تركيـب الرمـوش الصـناعية أمـام الـزوج فقط قال به بعض المعاصرين (إسـلام أون لايـن، موقـع إلكتروني؛ الإسلام اليوم، موقع إلكتروني).

الأدلة[١٦]: **الدليل الأول:** أن الرمـوش الصـناعية ليسـت في معنـى وصـل الشـعر الـذي نهـى عنـه الـنبي – صـلى الله عليـه وسـلم – ، فـالممنوع وصـله هـو شـعر الرأس دون غيره.

المناقشة: تقـدم أن هـذا مـن الجمـود علـى ظـاهر النص[١٧].

الدليل الثاني: أن هذا التـزين ليس مـن التـدليس في شيء.

المناقشة: ويمكن مناقشة هذا الدليل من وجهين:

الوجه الأول: في هذا الاسـتدلال تنـاقض؛ لأنـه يقول: (ليس هـذا التـزين مـن التـدليس في شـيء)، ثـم يقـول: (التـزين بـالرموش الصـناعية فيـه شـيء مـن التدليس)[١٨].

الوجه الثاني: لا يوجد سبب وجيه لنفي التدليس، عمن لبست الرموش الصناعية، فإن المرأة إذا لبستها تظهـر بشكل يختلف تماماً عن حقيقة شكلها، بسبب هـذه الأداة (الرموش الصناعية) وهذا حقيقة التـدليس؛ ولهـذا عـرف الفقهـاء التـدليس بأنـه: إظهـار البـائع للمشـتري أن المبيـع على صفة ثم يتبين للمشتري خلافها (قاسم، ١٤١٤هـ).

كمـا أن التـدليس والتلبـيس معناهمـا واحـد، أو متقارب (الزبيدي، ١٣٨٥هـ) ولا شـك أن في الرمـوش الصناعية تلبيساً بيناً.

الدليل الثالث: ليسـت الرمـوش الصـناعية مـن قبيل تغيير خلق الله؛ لأن تغيير خلق الله المنهي عنـه هـو أن يعمل في الجسد عمـلاً يُغير من خلقتـه تغـييراً باقيـاً، كالوشم.

المناقشـــة: هـذا الاسـتدلال مـبني علـى مسـألة أخرى، وهي ضابط تغيير خلق الله المنهي عنه، وقد تقـدم الكلام عليها مفصلاً، وتقدم بيان ضعف الضابط المـذكور في الدليل الثالث، وهو أن التغيير المنهـي عنـه هـو: التغـيير الباقي، وذكرت هناك الضابط الذي أراه صحيحاً.

وخلاصته: أن تغيير خلـق الله المنهـي هـو كـل مـا يكون فيه تزوير وتـدليس، يـوهم مـن رآه أنـه حقيقـي، بقصـد زيـادة الحسـن، أو كـان التغـيير حقيقيـا يبقـى، بقصد زيادة الحسن، كالوشم والرموش الصناعية يظن

(١٥) تقدم قريباً.

(١٦) المراجع السابقة.

(١٧) تقدم قريباً.

(١٨) ستأتي هذه العبارة في دليل تخصيص الزوج بالجواز.

من رآها أنها حقيقية، فينطبق عليها ضابط التغيير المنهي عنه.

يقول أحد المعتنين بالمكياج: حتى تظهر الرموش الصناعية وكأنها حقيقية يجب قصها قبل لصقها بحيث تبدو مائلة وقصيرة في الركن الداخلي من الركن الخارجي.

– أما دليل تخصيص الجواز بالزوج: فهو أن التزين بالرموش الصناعية إذا كان للزوج وهو يعلم، فلا غش فيها ولا تدليس.

المناقشة: لا أرى لتخصيص الزوج أي معنى؛ لأنه إذا كان غير الزوج من الأقارب المحارم يعلم بأنها تلبس رموشاً صناعية، فقد انتفى التدليس في حقه أيضاً، فيجوز أن تتزين بها عنده.

و عموم عبارات الفقهاء، من الحنفية، والمالكية، والحنابلة (في مسألة الوصل)[19] لم تفرق بين الزوج وغيره:

ففي *الاختيار لتعليل المختار*: «ووصل الشعر بشعر الآدمي حرام سواء كان شعرها أو شعر غيرها لقوله عليه الصلاة والسلام: «لعن الله الواصلة والمستوصلة والواشمة والمستوشمة والواشرة والموشرة والنامصة والمتنمصة» فالواصلة: التي تصل الشعر بشعير الغير، أو التي توصل شعرها بشعر آخر زورا؛ والمستوصلة: التي توصل لها ذلك بطلبها» (الحنفي، ١٤٢٦هـ).

(١٩) ومسألة (الرموش الصناعية) شبيهة بها.

وفي *إكمال المعلم*: «وصل الشعر عندنا ممنوع للحديث[20]. قال القاضي عبد الوهاب: والمعنى فيه أنه غرر وتدليس» (اليحصبي، ٢٠٠٦م؛ المواق، ١٣٩٨هـ).

وفي *كشاف القناع* للحنابلة: «قال الموفق والظاهر أن المحرم إنما هو وصل الشعر بالشعر لما فيه من التدليس واستعمال الشعر المختلف في نجاسته، وغير ذلك لا يحرم؛ لعدم ذلك فيه، وحصول المصلحة من تحسين المرأة لزوجها من غير مضرة» (البهوتي، ١٤٠٢هـ).

ويفهم من هذه العبارة أنه مع وجود التدليس يحرم الوصل على الزوج وغيره.

أما الشافعية فصرحوا بالتفريق، قال في *الحاوي الكبير*: «فأما التي تصل شعرها بشعر طاهر فعلى ضربين: أحدهما: أن تكون أمة مبيعة تقصد به غرور المشتري، أو حرة تخطب الأزواج تقصد به تدليس نفسها عليهم، فهذا حرام لعموم النهي، ولقوله – صلى الله عليه وسلم –: «ليس منا من غش». والضرب الثاني: أن تكون ذات زوج تفعل ذلك للزينة عند زوجها، أو أمة تفعل ذلك لسيدها، فهذا غير حرام لأن المرأة مأمورة بأخذ الزينة لزوجها» (الماوردي، ١٤١٤هـ).

والصواب إن شاء الله مع الجمهور الذين لا

(٢٠) يشير لقوله – صلى الله عليه وسلم –: «لعن الله الواصلة والمستوصلة».

يفرقون بين الزوج وغيره لعموم النصوص، ومسألتنا هذه (الرموش الصناعية) تقاس على مسألة الوصل فهي شبيهة بها كما تقدم.

الترجيح: الراجح القول الأول لأمرين:

الأول: أنه يندرج تحت الضابط الذي رجحته في تغيير خلق الله المنهي عنه[٢١] فإن الناظر لهذه الرموش الصناعية يظن أنها حقيقة، وأن هذه المرأة هكذا خلقت.

الثاني: إذا تأمل الإنسان تلك الرموش الصناعية وجدها أقرب إلى الأشياء المنهي عنها في السنة منه إلى الأشياء المباحة:

فالنمص محاولة لإظهار الحاجب أصغر مما هو عليه، والرموش الصناعية محاولة لجعل الرموش أكبر مما هي عليه، فالمبدأ واحد، بخلاف الكحل مثلاً، فهو تجميل يعلم أنه إضافي خارج عن الخلقة. كما أن الوصل يقصد منه إظهار الشعر أطول مما هو عليه في الواقع، وهذا ما يحدث تماماً في الرموش الصناعية. والله أعلم.

المطلب الثالث

حكم تزيين العين بالمَسْكَرَة[٢٢] (MASCARA)

التعريف

المسكرة هي: الألوان التي تدهن بها الرموش الطبيعية.

الحكم الشرعي للمسكرة

الأصل في المسكرة: الجواز، باعتبار أن الأصل في الزينة الجواز، بل الأصل في حق الزوج أن التزين له مستحب.

ولكن يعكر على هذا أمران:

الأول: إذا كانت هذه الألوان تمنع وصول الماء إلى المواضع التي أمر الله أن تغسل في الوضوء أو الغسل فإنها تُمنع من هذه الجهة، إذا وجب على الإنسان أن يتوضأ أو يغتسل.

الثاني: أن الأطباء ذكروا أن لهذه الألوان أضرارا قد تصل بهذا النوع من الزينة إلى التحريم، والحكم في هذا يختلف بحسب مضرتها، وإليك طرفاً من الأضرار التي ذكرها الأطباء وهي بحسب الألوان:

١ – اللون الأسود، ما هو إلا كربون أسود، وأكسيد الحديد الأسود.

٢ – اللون الأزرق، ما هو إلا أزرق بروس ومواد أخرى زرقاء.

٣ – اللون الأخضر هو لون أحد أكاسيد الكروم.

٤ – اللون البني هو أحد أكاسيد الحديد المحروقة.

٥ – اللون الأصفر هو أكسيد حديد.

وكل هذه المواد الكيميائية تسبب أضرارا خطرة على العين وما حولها.

كما ذكر الأطباء أن من مركباتها مواد تسبب

---

(٢١) انظر: نهاية التمهيد في هذا البحث.

(٢٢) هكذا تنطق في أوساط الناس وأصلها غير عربي.

التسمم المزمن، مثل «هيكزات كلورفين»، و«فينيلين ثنائي لامين» وينتج عن ذلك تقرحات في القرنية وإنتانات في العين بسبب الأجسام غير المعقمة التي تحوي الجراثيم، ومن ثم تتساقط الرموش فتضطر المرأة إلى الرموش المستعارة (الصناعية) لتعويض هذا النقص (المسند، ١٤١٦هـ).

والخلاصة: أن هذه الألوان جائزة من حيث الأصل، مالم تضر ضررا محرماً أو تمنع وصول الماء، وقد فهمت بعد السؤال أن منها ما يمنع الماء (وتسمى مضادة للماء)، ومنها ما لا يمنع (أطياب شوب، موقع إلكتروني).

وإذا أرادت وضع ما يمنع وصول الماء، فيجب أن تزيله إذا أرادت أن تتوضأ أو تغتسل.

والله تعالى أعلم.

الخاتمة وفيها التوصيات

توصيات البحث

• يجدر بالمتخصصين من الأطباء المسلمين العناية بإرشاد الناس إلى أضرار بعض أدوات ومواد الزينة لاسيما التي يكثر استعمالها بين النساء.

• على المرأة المسلمة ألا تبادر إلى استخدام كل ما يطرح في الأسواق من أساليب التجمل والزينة حتى تنظر في أمرين:

أ) حكمها الشرعي.

ب) ضررها الطبي.

• وسائل الزينة وإن كتبت فيها بحوث عديدة محررة ومفيدة ـ جزى الله كاتبيها كل خير ـ إلا أنها ما زالت بحاجة لدراسة ما استجد منها.

المراجع

أولاً: المراجع العلمية

ابن سيده، علي بن إسماعيل. *المخصص*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٧هـ.

الأحمد،عبد رب النبي. *دستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٢١هـ.

الباجي، سليمان بن خلف. *المنتقى شرح موطأ الإمام مالك*. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٣١هـ.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. ط١. الرياض: دار السلام، ١٤١٧هـ.

البهوتي، منصور بن يونس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح*. بيروت: دار العلم، ١٤٢٠هـ.

حنبل، أحمد بن محمد. *مسند أحمد*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ.

الحنفي، عبد الله بن محمود. *الاختيار لتعليل المختار*. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٦هـ.

الزركشي، محمد بن بهادر. *البحر المحيط في أصول الفقه*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.

العثيمين، محمد بن صالح. *شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين للنووي*. الرياض: مدار الوطن، ١٤٢٧هـ.

العدوي، علي الصعيدي. *حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني*. ط١. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٥هـ.

عفيفي، عزت عبد الفتاح. *مستحضرات التجميل أضرارها ومشاكلها*. (بحث منشور في الشبكة العنكبوتية)، ٢٠١٠م.

الفوزان، عبدالله بن صالح. *زينة المرأة المسلمة*. ط٣. الرياض: دار المسلم، ١٤٢٨هـ.

قاسم،عبد الرحمن محمد. *الروض المربع بحاشية ابن قاسم*. ط٦. الرياض: د.ن، ١٤١٤هـ.

القرطبي، أحمد بن عمر. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم*. ط١. بيروت: دار ابن كثير، ١٤١٧هـ.

القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. الرياض: بيت الأفكار، ١٤١٩هـ.

قلعجي، محمد. *معجم لغة الفقهاء*. بيروت: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٥هـ.

اللجنة الدائمة. *فتاوى اللجنة الدائمة*. ط١. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ.

الماوردي، علي بن محمد، *الحاوي الكبير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

المدني، ازدهار محمود. *أحكام تجميل النساء في الشريعة الإسلامية*. ط١. الرياض: دار الفضيلة، ١٤٢٢هـ.

المسند، محمد عبد العزيز. *زينة المرأة بين الطب والشرع*. ط٢. د.م: د.ن، ١٤١٦هـ.

المناوي، محمد عبد الرؤوف. *التوقيف على مهمات التعاريف*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ.

مرتضى الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبدالرزّاق الحسيني. *تاج العروس من جواهر القاموس*. د.م: دار الهداية. ١٣٨٥هـ.

المواق، محمد بن يوسف. *التاج والإكليل لمختصر خليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي الكبرى*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي*. ط١. الرياض: دار السلام، ١٤٢٠هـ.

اليحصبي، عياض بن موسى بن عياض. *إكمال المعلم شرح صحيح مسلم للقاضي عياض*. بيروت: دار الكتب العلمية، ج٨، ٢٠٠٦م.

ثانياً: المواقع الإلكترونية

موقع إسلام أون لاين: (www.islamonline.net).

موقع أطياب شوب: (www.attyab.com).

موقع الإسلام اليوم: (www.islamtoday.net).

موقع الشبكة الإسلامية: (www.islamweb.net).

موقع الشيخ عبد الله بن عبد الرحمن الجبرين:

(www.ibn-jebreen.com).

موقع الشيخ محمد بن صالح العثيمين:

(www.ibnothaimeen.com).

موقع الموسوعة العربية العالمية:(www.mawsoah.net)

موقع أهل الحديث: (www.ahlalhdeeth.com).

موقع دليل عيون النيل: (www.nileeyes.com).

موقع سمسم : (www.samsem.net).

Contemporary Issues in the beauty Tags

Ahmed bin Mohammed Al-Khalil
Professor in the Department of Fiqh
College of Sharia and Islamic Studies, Qassim University
Al Qassim-Onaizah , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box:2543, Postal Code:56241
- Website: www.alkhlel.comAhmed@alkhlil.com E-mail:
(Received 1/11/1430H; accepted for publication 14/7/1431H.)

Keywords: Accessories – Mascara – Mascara lenses.
Abstract. This investigation made provisions for the adornment of the eye, and an update of our findings of this study have the following results:
First: change the officer is forbidden by God's creation as follows:
Where all the fraud and deception, he saw the illusion of it is true, in order to increase beauty, or the change is real remains, in order to increase beauty, like Tattoo: it is changing the creation of God which is forbidden.
Second: Likely scholarly view, that wearing colored contact lenses for only decoration is forbidden; because of the clarity and strength of evidence.
Third: Likely scholarly view: the prohibition on false eyelashes.
IV: The basic principle in Mascara is allowed, as the allowance of decoration, but Preference when a spouse, unless it leads to a forbidden damage , or prevent the arrival of water.

معيقات استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

راشد بن حسين العبد الكريم

الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: rkareem@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١١/١١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤/٧/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية. طرق التدريس، معلمو المدارس المتوسطة، معيقات التدريس.

ملخص البحث. تعد طرق التدريس من العناصر الأساسية في فعالية المدرسة بشكل عام. وكثيرا ما تكون طريقة التدريس هي الفارق بين المعلم الناجح والمعلم غير الناجح، وبالتالي فلها التأثير الأكبر على أداء الطلاب. وحيث تسعى الأنظمة التعليمية لتزويد المعلمين باستراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تزيد من تحصيل الطلاب، فقد سعت هذه الدراسة للكشف عن العوامل التي تعوق استخدام المعلمين عن استخدام طرق التدريس الحديثة التي تعتمد على مهارات التفكير والحوار والعمل التشاركي، وذلك من وجهة نظر المعلمين. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر سنوات الخبرة والمادة الدراسية على إحساس المعلم بتلك المعوقات. واستخدمت الدراسة استبيانا مكونا من ٢١ فقرة أعد لهذا الغرض. وتم تطبيقه على ٣٠٢ معلماً من مدارس متوسطة مختلفة. وقد أشارت النتائج إلى أن أكبر العوائق التي يرى المعلمون أنها تحد من استخدامهم لطرق التدريس الحديثة هي كثرة الطلاب داخل الصف، وارتفاع نصاب المعلم من الحصص، وعدم وجود مرافق وأماكن مناسبة داخل المدرسة. بينما كانت أقل العوائق ما يتعلق باتجاه المعلمين نحو طرق التدريس الحديثة. كما كشفت الدراسة أن المعلمين الأقل خبرة أكثر إحساسا بهذا العوائق، وأن معلمي تخصصات الرياضيات والحاسب الآلي هم أكثر المعلمين شعوراً بها.

أوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس بالمرافق المناسبة للتدريس بطرق التدريس الحديثة، وإيجاد حلول لمشكلة زيادة أعداد الطلاب في الفصول، وتوفير دعم تربوي في المدارس لمساعدة المعلمين من ذوي النصاب التدريسي الكبير.

مقدمة

تعد طرق التدريس من العوامل المهمة في تحصيل الطلاب، لما لها من تأثير على تفاعلهم أثناء عملية التدريس. وبذلك فهي من العناصر الأساسية في فعالية

المدرسة بشكل عام. وكثيرا ما تكون طريقة التدريس هي الفارق بين المعلم الناجح والمعلم غير الناجح، وبالتالي فلها التأثير الأكبر على أداء الطلاب (Joice, Weil, & Calhoun, 2000).

وللطريقة التي يؤدى بها التدريس أثر كبير في تنمية قدرات الطلاب لتعليم أنفسهم، فالمعلم الناجح ليس صاحب الشخصية الجذابة فقط، ولكنه من يشرك طلابه بمهام عقلية واجتماعية فاعلة، ويعلم الطالب كيف يستخدمها بفعالية (Joice, Weil, & Calhoun, 2000). وترى لامبرت وزملاؤها أن الإصلاح الحقيقي للمدارس إنما يحدث فقط من خلال الجهود اليومية التي يقوم بها المعلمون لتغيير ممارساتهم التدريسية (Lambert, Collay, Dietz, Kent, & Richert, 1997). وقد توصلت (Darlling – Hammond, 2000) إلى أن فعالية التعلم ناتجة من فعالية المعلم، فالمعلمون الذين يستخدمون أنواعا من طرق تدريس واستراتيجيات تفاعلية يحققون نجاحاً أفضل من المعلمين الذين يستخدمون طرقاً تقليدية.

ومع تقدم البحوث في مجال التدريس قام الباحثون بطرح طرق تدريس حديثة، تساعد المعلم على تحقيق أهداف المنهج، وتعطي دورا أكبر للمتعلم في عملية التعلم ما يؤدي إلى وجود بيئة تربوية تتسم بالبحث والاستكشاف من قبل الطالب يكوّن الطالب من خلالها تعلما ذا معنى بالنسبة له، يستطيع أن يستفيد منه في مراحل متقدمة من دراسته وفي حياته اليومية.

وقد كان في الماضي يغلب النظر لعملية التعلم على أنها عملية سلبية يكون فيها المتعلم متلقيا، تنتقل إليه المعلومات بواسطة المعلم. وكان يعتمد على طرق تدريس تقليدية التي من خصائصها التركيز على الإلقاء ونقل المعلومات (ماذا يتعلم؟)، والتمركز حول المعلم، بحيث يكون هو عادة مصدر المعلومة والعنصر الأكثر نشاطا، ويصاحب ذلك بشكل عام سلبية الطالب، واعتماده على التلقي فقط (Kelly, 2006). إلا أنه مع تقدم البحث حول آليات عمل العقل البشري وأساليب التعلم، صار ينظر إلى التعلم على أنه عملية تفاعل بين المتعلم والخبرة التعلمية والسياق الاجتماعي الذي تقع فيه (Phillips & Soltis, 1998)، وصار ينظر للتعلم على أنه عملية بناء للمعرفة أكثر منه عملية نقل للمعلومات. كما ألقت تلك البحوث الضوء على العملية الوظيفية للتعلم functional process of learning وأدت إلى نشوء تصور Paradigm يعكس نموذجاً أكثر نشاطا لاكتساب المعرفة، بحيث أصبح في هذا النموذج يتم بناء المعرفة من خلال التفاعل مع العالم المحسوس، مع الاعتراف بالسياق الاجتماعي لبيئات التعلم وتقديمها، وإعادة تنظيم البنى الذهنية» (Richards, 2005, p. 6). وقد انعكست هذه الرؤية الحديثة للتعلم على طرق التدريس.

وقد كان ينظر للتدريس في سنوات ماضية على أنه مجموعة من الممارسات التدريسية المحدودة التي يقوم بها المعلم تقود إلى تعلم الطلاب. فالمعلم يقوم بالتدريس

والطلاب يقومون بتطبيق المهارات.

فالتدريس كان أحادي الاتجاه، وكان الجزء المهم من عمل المعلمين هو تهيئة بيئة التعلم بشكل مناسب لتتحقق الاستجابة المطلوبة من الطلاب ويتم تقديم التعزيز اللازم، فكان كثير من التعلم يمكن أن يحدث حتى دون وجود تفاعل بين المعلم والطالب. هذه هي النظرة السلوكية للتعلم، والتي لا تلتفت إلى العمليات الذهنية. إلا أن هذه الصورة تغيرت بشكل كبير الآن، فصار ينظر للتعلم على أنه عملية معقدة، تحوي تفاعلات متكررة تحدث بشكل متبادل بين المعلم والنشاط التعليمي وعمليات التعلم لدى الطالب وسلوكه (Schunk, 2004).

وقد ساعد التطور الذي حدث في النظريات التربوية في تعدد طرق التدريس، حيث طرح أنصار كل نظرية تربوية عددا من طرق التدريس ونماذجه التي بُنيت على نظريتهم. وقد ظهر عدد من طرق التدريس ونماذجه (Joice, Weil, & Calhoun, 2000)، وبنيت برامج تدريبية كثيرة للمعلمين في مجال طرق التدريس لإمداد المعلم بطرق تدريس متنوعة تمكنه من التدريس بشكل فاعل.

وقد دلت البحوث على أن من الخصائص المشتركة بين المعلمين المتميزين قدرتهم على تنويع طرائق التدريس بما يمكنهم من الوصول للطلاب على اختلاف أساليب تعلمهم (Jacobson, Eggan, & Kauchak, 1999).

وتتميز طرق التدريس الحديثة بأنها تركز على تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم (بالتأكيد على اشتراك المتعلم في التعلم وإيجابيته، بالإضافة إلى إيجاد بيئة تعلم محفزة ومشوقة، مع إيجاد عملية تعلم فاعلة وإيجاد تعلم دائم، والتركيز على مهارات التفكير (كيف يتعلم؟) مع التمركز حول الطالب في عمليات التعليم (Reiman & Richards, 2003; Thies – Sprinthall, 1998).

ومع ظهور عدد من طرق التدريس ووجود كثير من البحوث التي تدل على فاعلية هذه الطرق في زيادة تحصيل الطلاب (الحذيفي، ٢٠٠٠؛ العجمي، ٢٠٠١؛ البلوي، ٢٠٠٧؛ هيلات، ٢٠٠٧؛ (Wenglinsky, 2000) إلا أنه يلحظ تدنٍّ في استخدام المعلمين لتلك الطرق، واستمرارهم في استخدام الطرق التقليدية (Richards, 2005). والتوجه التقليدي يسمى أحياناً بالتوجه السلوكي بسبب التأثير الكبير للنظرية السلوكية للتعلم فيه (Woolley, Benjamin, & Woolley, 2004).

ولذا فالمعيار الذي اعتمدته هذه الدراسة في التفريق بين الطرق الحديثة والطرق التقليدية للتدريس هو مدى ارتباطها بالمعلم والمتعلم من ناحية ومدى اعتمادها على مهارات التفكير والتحليل الاستقرائي في مقابل التلقي السلبي والتطبيق القياسي.

فالطرق التقليدية تتميز بأنها متمركزة حول المعلم ومرتبطة به، ويكون فيها دور المتعلم إلى حد كبير سلبيا يعتمد على التلقي، مثل طريقة الإلقاء، بينما الطرق الحديثة تتميز بتمركزها حول المتعلم،

وتشجيعها للطالب لأن يفكر ويبحث عن المعلومة، مثل طريقة العصف الذهني والتعلم الاستكشافي أو التعلم القائم على المشكلة.

وعلى الرغم من جهود المسئولين عن تطوير التعليم من مشرفين ومديرين لتطوير أداء المعلمين فيما يتعلق باستخدام طرق تدريس حديثة، إلا أن هناك رغبة من كثير من المعلمين للإبقاء على طرق التدريس التقليدية التي عادة تعتمد الإلقاء المباشر والعرض النظري.

ومن المؤكد أن معيقات استخدام طرق التدريس الحديثة سوف تتنوع وتتداخل فيها عوامل متعددة، بحيث يمكن تقسيمها إلى مجالات، فمنها ما يتعلق بالمجال الإداري، ومنها ما يتعلق ببيئة التعلم، مثل الصف وعدد الطلاب وتوافر الوسائل، ومنها ما يتعلق بالمعلم نفسه ومدى تأهيله واتجاهاته نحو طرق التدريس الحديثة.

ويلحظ المتتبع ندرة في الدراسات المتعلقة بمعوقات استخدام الطرق الحديثة في التدريس، وهذا ما أشار إليه بعض الباحثين (الرواضية، ٢٠٠٣م).

ففي دراسة لعطوة (عطوة، ١٩٨٧م) حول معوقات استخدام الأساليب الحديثة في تدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مصر، توصل إلى الأسباب التالية مرتبة حسب أهميتها: انخفاض دخل المعلم، عدم ملاءمة المنهج، عدم انسجام مراحل التعليم الأساسي، عدم وجود الدعم الفني، صياغة الكتب المدرسية، عدم رغبة المعلم التزام طريقة معينة، عدم توفر المصادر اللازمة، عدم توفر الأجهزة الضرورية، حاجة الأساليب الحديثة لمزيد من الجهد والوقت، التركيز على جوانب الحفظ.

وفي دراسة الحمزي (الحمزي، ١٤٢٨م) بعنوان (الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان التعليمية عند استخدام طرق التدريس الحديثة)، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان التعليمية طرق التدريس الحديثة، والكشف عن الصعوبات التي تواجههم عند استخدام الطرق الحديثة. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للبحث. وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات المتعلقة بالمعلم جاءت في المرتبة الأولى وذلك من حيث درجة الصعوبة عند عينة الدراسة، والصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي في المرتبة الثانية، أما الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي فقد جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة.

وفي دراسة الرواضية (الرواضية، ٢٠٠٣م) بعنوان (معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي المواد الاجتماعية للطرائق الحديثة للتدريس بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. وقد استخدم الباحث استبانة وضعها لهذا الغرض.

وقد خلصت الدراسة إلى أن العوامل الأكثر تأثيرا هي المعوقات المرتبطة بالتنظيم المدرسي، كما توصل إلى أن أهم خمسة معوقات هي: كثرة عدد الحصص، وعدم

وجود المرافق المناسبة، وعدم ملاءمة البيئة الصفية لاستخدام الطرائق الحديثة (كثرة عدد الطلاب)، وعدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة للطرق الحديثة، واعتياد المعلمين على استخدام الطرق التقليدية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بسبب الجنس، لصالح الذكور.

وفي دراسة للجبر (الجبر، ١٩٩١م) حول الطرق الأكثر شيوعا في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية، توصل الباحث إلى أن المعلمين لا يستخدمون الطرق الحديثة بسبب عدم توفر الإمكانات والمعدات اللازمة، بالإضافة إلى عدم تدربهم على تلك الطرق.

وفي دراسة لبدر (بدر، ١٤٢٧م) بعنوان (طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات في مكة المكرمة ومدى مواكبتها للعصر الحديث) توصلت إلى أن تركيز المعلمات ينصب على استخدام أسلوب التعليم المباشر، أما طريقة حل المشكلات والتدريس بالاكتشاف والتدريس بالنموذج الحلزوني فتستخدم بدرجة متوسطة، كما اتفق أفراد العينة في تلك الدراسة على أن طرائق التدريس الحديثة تستخدم بدرجة ضعيفة جداً.

كما أن هناك دراسات خاصة بمواد معينة، ففي دراسة (Hinojosa, 1996) عن معوقات التدريس العملي للعلوم Hands – on science أجريت في الولايات المتحدة على طلبة المرحلة **الابتدائية** للأنشطة العملية التي يشارك فيها الطلاب في مادة العلوم، توصلت الباحثة إلى أن أهم العوائق هي اتجاه المعلمين، وضيق الوقت، وكثرة موضوعات المنهج.

وفي دراسة (Foster, 2006) عن معوقات التدريس الفعال للعلوم في المرحلة الابتدائية، توصلت الباحثة إلى أن أهم العوائق محدودية الخلفية العلمية لمعلمي العلوم، وعدم كفاية الوقت المخصص لتدريس العلوم، ووجود منهج غير شامل، ونقص التدريب أثناء الخدمة أو ضعفه.

وتطرقت الدراسات إلى عوائق استخدام طرق تدريس معينة. فيشير (Richards, 2005) إلى أنه بالرغم من أن هناك دعما من كثير من البحوث واتفاقاً بين التربويين على ارتباط تدريس مهارات التفكير والتفكير حول التفكير، إلا أن استخدام طرق التدريس التي تستخدم تلك المهارات ليس شائعا بين المعلمين. ويعزى ذلك لسببين رئيسين:

الأول: صعوبة استخدامها، لأنها تحتاج إلى إعداد.

والثاني: أن تدريس مهارات التفكير حول التفكير يحتاج إلى إعادة تنظيم كامل لعملية التفكير لدى الطلاب، ما يتطلب أكثر من مجرد تحديد متى تتم عملية التفكير حول التفكير.

وفي دراسة عن معوقات استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم الشرعية (المطيري، ١٤٢٦م) تبين أن أهم المعوقات فيما يتعلق بالطلاب: ضعف الاستعداد الأكاديمي لدى الطلاب، وعدم تعود الطلاب، ورغبة الطلاب في الاعتماد على المعلم. وأهم المعوقات فيما

يتعلق بالمعلم: اعتماد المعلم أسلوب الإلقاء، وعدم تدرب المعلم على التعلم التعاوني، وفيما يتعلق بديناميات الجماعة فقد كان أهم المعوقات: اعتقاد المعلمين أن التعلم التعاوني يستهلك الوقت.

وفيما يتعلق بالمدرسة فقد كانت أهم المعوقات: كثرة عدد الطلاب، وعدم توافر التجهيزات. فيما لم تكشف الدراسة عن معوقات تتعلق بطبيعة التخصص (العلوم الشرعية).

مشكلة الدراسة

هناك الكثير من العوامل التي تعيق أو تُحد من استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة. والمشكلة التي تبحثها هذه الدراسة تتلخص في تحديد هذه العوامل التي يرى المعلمون أنها تعيق استخدامهم لطرق التدريس الحديثة مع ترتيب لهذه العوامل حسب درجة إعاقاتها لطرق التدريس الحديثة من وجهة نظر المعلمين.

وتساعد الطرق الحديثة على زيادة تحصيل الطلاب للعلوم الدراسية المختلفة وجعل عملية التعلم عملية مشوقة وجذابة للطلاب. وتسعى الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم إلى تطوير أداء المعلمين من خلال تدريبهم على طرق التدريس الحديثة وتحفيزهم على تطبيق هذه الطرق لما لهذه الطرق من انعكاس إيجابي على زيادة المعرفة لدى الطلاب وزيادة تحصيلهم للعلوم المختلفة. وبالرغم من الجهود التي تبذل في هذا الصدد فإن هناك مؤشرات كثيرة على أن كثيراً من المعلمين يميل إلى استخدام طرق تدريس تقليدية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المعيقة لاستخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة من وجهة نظر المعلمين وترتيب هذه العوامل حسب درجة إعاقتها لهم. كما تهدف الدراسة أيضاً إلى التعرف على تقدير المعلمين لهذه المعيقات باختلاف تخصصاتهم وخبراتهم ونصابهم التدريسي.

أهمية الدراسة

يُعد الكشف عن معوقات استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة أمرا مهما في معالجة هذه المشكلة، التي تسبب هدرا في جهود تدريب المعلمين، كما تعيق نجاح كثير من البرامج التطويرية للمدرسة. ومع الأخذ في الاعتبار قلة الدراسات التي تعالج هذا الموضوع تبرز أهمية هذه الدراسة. فهي تساعد على تقديم معلومات عن العوائق التي يجب التنبه لها عند التخطيط لأي برنامج لتطوير أداء المعلمين بشكل عام، وخاصة فيما يتعلق بتطوير طرق التدريس لديهم.

أسئلة الدراسة

حسب الاستبانة التي تم تصميمها لهذه الدراسة والمتغيرات المستقلة التي تم أخذها في الاعتبار فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ – ما العوامل التي تحد من استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة من وجهة نظر المعلمين؟

٢ – هل يختلف تقدير المعلمين لمعيقات استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف سنوات خبراتهم، بمعنى هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين باختلاف سنوات الخبرة؟

٣ – هل يختلف تقدير المعلمين لمعيقات استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف تخصصاتهم بمعنى هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين باختلاف التخصص؟

٤ – هل يختلف تقدير المعلمين لمعيقات استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف نصابهم التدريسي؟

مصطلحات الدراسة

معيقات استخدام طرائق التدريس الحديثة

التعريف الإجرائي: ما يحدث في المدرسة من الظروف أو الإجراءات الإدارية أو الفنية مما يمنع أو يحد من استخدام المعلم لطرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على المشاركة الفاعلة من المتعلم، وتشجعه على التفكير والتفاعل أثناء عملية التدريس، مثل طريقة التعلم التعاوني، وطريقة الاستكشاف الموجه، وطريقة الاستقصاء، وطريقة العصف الذهني، ونحوها من الطرق والأساليب التي لا تعتمد على الإلقاء والتلقي السلبي من المتعلم.

طرق التدريس الحديثة

«هي تلك الأساليب التي تركز على إيجابية ونشاط الطالب وجعله محوراً لعملية التعليم والتعلم وتتيح له الفرصة للقيام بأنشطة متنوعة ومتعددة بهدف الوصول إلى أهداف محددة ودور المعلم في هذه الطرق دور المرشد والموجه والميسر للمصادر التعليمية» (السدحان، ١٤٢٦).

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس المتوسطة للبنين في مدينة الرياض، والبالغ عددهم ٥١٣٣ معلماً، حسب إحصائية وزارة التربية (http://moe.gov.sa)

عينة الدراسة

تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة المتوسطة للبنين في مدينة الرياض. وقد تم اختيار مدارس من مراكز إشراف متفرقة داخل مدينة الرياض، وقدم الاستبيان لكل معلمي تلك المدارس. وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة ٤٠٠ استبانة، عاد منها ٣٢٥ استبانة، وقد بلغت نسبة الاستجابة ٨١٪. واستبعد منها ٢٣ استبانة لعدم صلاحيتها. وقد بلغ عدد أفراد العينة ٣٠٢ معلماً بنسبة ٧٦٪ من عدد الاستبانات الموزعة ونسبة ٩٣٪ من الاستبانات التي تم استلامها.

وصف عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٣٠٢ معلماً من تخصصات مختلفة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق التخصصات.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة وفق التخصص.

التخصص	العدد	النسبة ٪
دراسات إسلامية	٦٤	٢١,٢
رياضيات وحاسب	٣٣	١٠,٩
لغة عربية	٤٤	١٤,٦
علوم	٣٥	١١,٦
اجتماعيات	٢٦	٧,٨
لغة انجليزية	٢٤	٩,٧
تربية فنية	٢٤	٧,٩
لم يحدد	٥٢	١٧,٢
المجموع	٣٠٢	١٠٠

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع العينة وفق نوعية التخصص.

الجدول رقم (٢). توزيع عينة الدراسة وفق نوع التخصص.

التخصص	العدد	النسبة
نظري	١٨٢	٦٠,٣
عملي	٦٨	٢٢,٥
لم يحدد	٥٢	١٧,٢
المجموع	٣٠٢	١٠٠,٠

ويبين الجدول رقم (٣) توزيع العينة وفق سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٣). توزيع عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
من ١ – ٥ سنوات	٧٣	٢٤,٢
من ٦ – ١٠ سنوات	٨٨	٢٩,١
أكثر من ١٠ سنوات	١٣٧	٤٥,٤
لم يحدد	٤	١,٣
المجموع	٣٠٢	١٠٠,٠

منهج الدراسة

حيث إن هذه الدراسة تهدف لاستقصاء آراء المعلمين في معوقات استخدامهم لطرق التدريس الحديثة، فإنه من المناسب أن تستخدم المنهج الوصفي المسحي، الذي يسعى إلى تحديد ملامح المشكلة ووصفها بشكل علمي ودقيق، واستخدم أسلوب المسح من خلال تطبيق استبانة أعدت لهذا الغرض (العساف، ١٤٢١).

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على بحث العوامل الإدارية والفنية المعيقة التي تحد من استخدام معلمي المدارس المتوسطة للبنين لطرق التدريس الحديثة.

الحدود المكانية: مدينة الرياض – المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٠هـ.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على استبانة طورها الباحث خصيصا لها. قام الباحث بتطوير أداة الدراسة حسب الخطوات التالية:

مراجعة أدبيات الموضوع، لمعرفة المعوقات العامة لاستخدام طرق التدريس الحديثة. كما قام الباحث بعقد مجموعة تركيز focus group من عدد من المشرفين ومديري المدارس[١] لمناقشة الموضوع والخروج

(١) وذلك خلال تدريسه في دورتي مشرفي المناهج، ومديري المدارس، بكلية التربية في جامعة الملك سعود، الفصل الثاني عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ.

ببعض العوائق. ثم قام الباحث بتطوير الأداة في صيغتها الأولية، وعرضها على عدد من المحكمين، ثم صاغها في نسختها النهائية.

وصف أداة الدراسة

تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء: الأول معلومات عامة عن المستجيب، والثاني أسئلة الاستبيان، وتتكون من ٢١ فقرة، وطلب من المستجيب أن يختار من تدرج خماسي اعتمادا على مقياس Likert (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق أبدا). والجزء الثالث عبارة عن سؤال مفتوح عن المعوقات التي لم تذكر.

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة:

الجدول رقم (٤). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية (لكامل العينة ٣٠٢ مفردة).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,١٦٢**	٨	٠,٤٤٤**	١٥	٠,٦١٣**
٢	٠,١٨١**	٩	٠,٤٠١**	١٦	٠,٥٦٥**
٣	٠,٢٠٦**	١٠	٠,٢٥٥**	١٧	٠,٤٧٦**
٤	٠,٣٢٤**	١١	٠,٤٨٥**	١٨	٠,٦٧٢**
٥	٠,٥٣٥**	١٢	٠,٦٠٤**	١٩	٠,٤٩٤**
٦	٠,٢٣١**	١٣	٠,٤٨٠**	٢٠	٠,٥٨٢**
٧	٠,٤٤٢**	١٤	٠,٣٢٧**	٢١	٠,٥١٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويظهر من الجدول ارتباط درجة البنود بالدرجة الكلية للأداة.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل الثبات للاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وقد بلغ ٠,٧٩.

نتائج الدراسة

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث المعيار المبين في الجدول (٥) لتحديد درجة الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، محايد=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق أبداً=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

الجدول رقم (٥). توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق بشدة	٥,٠٠ – ٤,٢١
أوافق	٤,٢٠ – ٣,٤١
محايد	٣,٤٠ – ٢,٦١
لا أوافق	٢,٦٠ – ١,٨١
لا أوافق أبداً	١,٨٠ – ١,٠٠

هناك الكثير من المراجع اعتمدت مثل هذا التوزيع (مقياس تحديد الأهمية النسبية للوسط الحسابي) مثل دراسة مطر (مطر، ٢٠٠٩).

أولاً: إجابة السؤال الأول

يظهر الجدول (٦) معدلات الفقرات بحسب إجابات أفراد العينة.

الجدول رقم (٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة موافقتهم على معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة (ن=٣٠٢).

م	المعوق		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	كثرة النصاب من الحصص	ت	١٩٥	٥٧	١٦	٢٣	١١	٤,٣٣	١,١١	٢
		٪	٦٤,٦	١٨,٩	٥,٣	٧,٦	٣،٦			
٢	عدم وجود المرافق المناسبة لتنفيذ الطرق الحديثة	ت	١٥٦	١٠٨	٢٢	١١	٥	٤,٣٢	٠,٨٩	٣
		٪	٥١,٧	٣٥,٨	٧,٣	٣,٦	١,٧			
٣	عدم ملاءمة البيئة الصفية لتنفيذ الطرق الحديثة	ت	١٤١	١١٦	١٨	١٩	٧	٤,٢٠	١,٠	٤
		٪	٤٦,٧	٣٨,٤	٦	٦,٣	٢,٣			
٤	عدم توفر الوسائل اللازمة لاستخدام تلك الطرق	ت	١٤١	١٠١	٤	١٩	٣	٤,١٠	١,١٥	٥
		٪	٤٦,٧	٣٣,٤	٢,٢	١٠,٢	١,٦			
٥	التعود على الطرق التقليدية	ت	٨٣	١٣١	٢٢	٤٥	١٩	٣,٦٩	١,٢٤	٩
		٪	٢٧,٥	٤٣,٤	٧,٣	١٤,٩	٦,٣			
٦	كثرة الطلاب في غرفة الصف	ت	٢٠٤	٥٩	١٢	١١	١٤	٤,٤	١,١١	١
		٪	٦٧,٥	١٩,٥	٤	٣,٦	٤,٦			
٧	كثرة الأعباء الإدارية والكتابية	ت	١١٣	١١٠	١٥	٥١	١٢	٣,٨٥	١,٢٢	٧
		٪	٣٧,٤	٣٦,٤	٥	١٦,٩	٤			
٨	كثرة المادة العلمية في الدرس بحيث يصعب إكماله في الحصة	ت	١٠٨	٩٦	١٨	٦١	١٩	٣,٧١	١,٣١	٨
		٪	٣٥,٨	٣١,٨	٦	٢٠,٢	٦,٣			
٩	تحتاج الطرق الحديثة إلى وقت طويل	ت	٦٣	١١٣	٤٢	٦٩	١٣	٣,٤٦	١,٢١	١١
		٪	٢٠,٩	٣٧,٤	١٣,٩	٢٢,٨	٤,٣			
١٠	تحتاج الطرق الحديثة إلى إعداد مسبق	ت	١٠٤	١٤١	٢٨	٢٦	٢	٤,٠٥	٠,٩٥	٦
		٪	٣٤,٤	٤٦,٧	٩,٣	٨,٦	٠,٧			
١١	عدم قناعة بفائدة الطرق الحديثة	ت	٢١	٤٦	٥١	١٠٤	٨٠	٢,٤٢	١,٢٣	٢٠
		٪	٧	١٥,٢	١٦,٩	٣٤,٤	٢٦,٥			

تابع الجدول رقم (٦).

م	المعوق		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٢	عدم رغبة الطلاب في التدريس بالطرق الحديثة	ت	٢٧	٣٢	٨٠	١١٠	٥٠	٢,٥٦	١,١٨	١٨
		٪	٨,٩	١٠,٦	٢٦,٥	٣٦,٤	١٦,٦			
١٣	عدم التدرب على الطرق الحديثة	ت	٦١	١٤٨	٣١	٤٣	١٧	٣,٦٢	١,١٦	١٠
		٪	٢٠,٢	٤٩	١٠,٣	١٤,٢	٥,٦			
١٤	عدم التركيز عليها من المشرف التربوي	ت	٣٢	٩٥	٧٠	٨٣	١٨	٣,٠٩	١,١٧	١٤
		٪	١٠,٦	٣١,٥	٢٣,٢	٢٧,٥	٦			
١٥	تسبب عدم وضوح الدرس للطلاب	ت	٢٢	٥٨	٥٣	١٢١	٤٢	٢,٦٠	١,٢١	١٧
		٪	٧,٣	١٩,٢	١٧,٥	٤٠,١	١٣,٩			
١٦	تفقد المعلم السيطرة على الطلاب	ت	٣١	٧٩	٣٨	١١٦	٣٦	٢,٨٢	١,٢٥	١٥
		٪	١٠,٣	٢٦,٢	١٢,٦	٣٨,٤	١١,٩			
١٧	لم أتعلمها في الكلية	ت	٦٨	١٠٠	٢٦	٨١	١٨	٣,٣٠	١,٣٩	١٢
		٪	٢٢,٥	٣٣,١	٨,٦	٢٦,٨	٦			
١٨	يصعب على الطلاب الفهم بواسطتها	ت	١٦	٥١	٥٠	١٢٤	٥٥	٢,٤٤	١,١٨	١٩
		٪	٥,٣	١٦,٩	١٦,٦	٤١,١	١٨,٢			
١٩	لا تناسب تدريس المادة التي أدرسها	ت	٢٠	٤٠	٤٢	١٣٧	٥٩	٢,٣٨	١,١٧	٢١
		٪	٦,٦	١٣,٢	١٣,٩	٤٥,٤	١٩,٥			
٢٠	صعبة التطبيق	ت	٣٣	٧١	٤١	١١٩	٣٤	٢,٧٩	١,٢٦	١٦
		٪	١٠,٩	٢٣,٥	١٣,٦	٣٩,٤	١١,٣			
٢١	لا أحد التشجيع من الآخرين عند تطبيقها	ت	٦١	٩٧	٤١	٧٤	٢٥	٣,٢٧	١,٣٣	١٣
		٪	٢٠,٢	٣٢,١	١٣,٦	٢٤,٥	٨,٣			
المتوسط العام								٣,٤٠		

يتبين من الجدول رقم (٦) أن أكبر المعوقات التي تحد من استخدام طرق التدريس الحديثة، هو (كثرة الطلاب داخل الصف) يليه (كثرة نصاب المعلم)، يليه (عدم وجود المرافق المناسبة). وهذا يتوافق مع دراسة (Hinojosa, 1996) التي أظهرت أن (ضيق الوقت) من بين المعوقات الأساسية. كما تتفق مع دراسة الرواضية التي طبقت على معلمي الاجتماعيات حيث كان أهم ثلاثة عوامل هي: كثرة عدد الحصص، وعدم وجود المرافق المناسبة، وعدم ملاءمة البيئة الصفية لاستخدام الطرائق الحديثة (كثرة عدد الطلاب). وهذا يعني أن أهم العوائق من وجهة نظر المعلمين تعود إلى عوائق إجرائية. وهذه النتيجة تتوافق مع ما ذكره (McNeil, 2006) حيث يرى أنه بالرغم من احتمال وجود أسباب متعددة لنقص الأنشطة الغنية والمحفزة فإن بعض البحوث تعزو ذلك إلى البيئة التنظيمية المدرسية التي يركز فيها المديرون

على النظام والانضباط بدلاً من تقدير بناء الطلاب للمعرفة أو دعم التعلم والتعليم.

بينما كانت أدنى المعوقات من وجهة نظر المعلمين (لا تناسب تدريس المادة التي أدرسها)، ما يعني أن المعلمين يرون أن هذه الطرق الحديثة لا تتناسب بشكل عام مع المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها، يليه (عدم القناعة بفائدة الطرق الحديثة)، وهذا أيضاً يؤكد قناعة المعلمين بهذه الطرق وفائدتها، ثم (يصعب على الطلاب الفهم بواسطتها) وهذا أيضاً يعزز القول بوجود توجه إيجابي لدى المعلمين نحو هذه الطرق، فهم يرون أنها لا تسبب مشكلة بالنسبة للطلاب فيما يتعلق بالفهم. وهذا يخالف ما توصلت إليه دراسة (Hinojosa, 1996)من أن اتجاه المعلمين نحو طرق التدريس هو أحد المعوقات.

ويتضح من خلال الجدول أن أهم المعوقات ترجع بالدرجة الأساس إلى أمور إدارية تتعلق بكثرة نصاب المعلم وكثرة عدد الطلاب داخل الصف، وعدم وجود الأماكن المناسبة والمهيأة لتطبيق تلك الطرق.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني

هل يختلف تقدير المعلمين لمعيقات استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف سنوات خبراتهم؟

يظهر الجدول (٧) الفروق في وجهات نظر أفراد العينة في مدى الموافقة على العوامل التي تعوق استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف سنوات خبراتهم باستخدام اختبار Kruskal Wallis غير المعلمي (اللابارامترى):

الجدول رقم (٧). اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الموافق من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة.

فئات الخبرة	العدد n	الوسيط Median	متوسط الرتب Avg. rank	قيمة Z
من ١ إلى ٥ سنوات	٧٣	٣,٧٥	١٦٤,٤	١,٧٠
من ٦ إلى ١٠ سنوات	٨٨	٣,٤٨	١٥٨,٩	١,٢٢
أكثر من ١٠ سنوات	١٣٧	٣,٣٣	١٣٥,٥	٢,٥٩ –
الإجمالي	٢٩٨		١٤٩,٥	

وقيمة إحصائي الاختبار H هي ٦,٨٥ ودرجات الحرية DF هي ٢ وقيمة الـ P هي ٠,٠٣

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على العوامل التي تعيق استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبراتهم عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

ومن خلال قيم الـ Z نجد أنه يوجد فروق دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٣ بين المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) وبين المعلمين ذوي الخبرة (من ١ – ٥ سنوات)، لصالح ذوي الخبرة (من ١ – ٥ سنوات). ما يعني أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل يزداد شعورهم بالمعوقات، وهذا يشير إلى أن زيادة الخبرة تمكن

المعلم من التغلب على المشكلات وتخطي المعوقات.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث

هل يختلف تقدير المعلمين لمعيقات استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف تخصصاتهم؟

يظهر الجدول رقم (٨) والجدول رقم(٩) الفروق في وجهات نظر أفراد العينة في مدى الموافقة على العوامل التي تعوق استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف تخصصاتهم باستخدام اختبار Kruskal Wallis غير المعلمي (اللابارامترى):

الجدول رقم (٨). اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف التخصص.

التخصص	العدد n	الوسيط Median	متوسط الرتب Avg. rank	قيمة Z
دراسات إسلامية	٦٤	٣,٢٩	١٠١,١	– ١٣,٣
رياضيات وحاسب	٣٣	٣,٨١	١٦٨,٥	٣,٧٥
لغة عربية	٤٤	٣,٧١	١٥٨,٥	٣,٣٣
علوم	٣٥	٣,٥٢	١٢٦	٠,٠٤
اجتماعيات	٢٦	٣,٠	٨٣,١	– ٣,١٦
لغة انجليزية	٢٤	٣,٦٤	١٣٤,٨	٠,٦٦
تربية فنية	٢٤	٣,٣١	١٠٥,٦	– ١,٤١
المجموع	٢٥٠		١٢٥,٥	

وقيمة إحصائي الاختبار H هي ٣٩,٧٧ ودرجات الحرية DF هي ٦ وقيمة الـ P هي صفر.

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على العوامل التي تعيق استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم بدرجة ثقة ١٠٠٪.

ويتضح من العمود z أن هناك فروقاً دالة عند مستوى صفر٪ بين المعلمين المتخصصين في (دراسات إسلامية، اجتماعيات، تربية فنية) وبين المعلمين المتخصصين في (الرياضيات والحاسب الآلي واللغة العربية وعلوم ولغة إنجليزية) لصالح المعلمين المتخصصين في (الرياضيات والحاسب الآلي واللغة العربية).

الجدول رقم (٩). اختبار دلالة الفروق في درجة الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف التخصص.

التخصص	العدد n	الوسيط Median	متوسط الرتب Avg. rank	قيمة Z
نظري	١٨٢	٣,٣٨	١١٧,٤	– ٢,٨٩
عملي	٦٨	٣,٦٧	١٤٧,١	٢,٨٩
الإجمالي	٢٥٠		١٢٥,٥	

وقيمة إحصائي الاختبار H هي ٨,٣٢ ودرجات الحرية DF هي ١ وقيمة الـ P هي ٠,٠٠٤.

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على العوامل التي تعيق استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصاتهم (نظري وعملي) عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

ويتضح من العمود z أن هناك فروقاً دالة عند مستوى ٠,٠٠٤ بين المعلمين المتخصصين نظري وبين المعلمين المتخصصين عملي لصالح المعلمين المتخصصين عملي.

رابعاً: إجابة السؤال الرابع

هل يختلف تقدير المعلمين لمعيقات استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف نصابهم التدريسي؟

يظهر الجدول رقم (١٠) الفروق في وجهات نظر أفراد العينة في مدى الموافقة على العوامل التي تعوق استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف نصابهم التدريسي:

الجدول رقم (١٠). اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على الأداة تبعاً لاختلاف نصابهم التدريسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٥,٨٢	١٣	٠,٤٥	١,٦٧	٠,٠٦٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٧٠,٩٨	٢٦٥	٠,٢٧			
المجموع	٧٦,٨٠	٢٧٨				

وهذا يشير إلى أن قيمة (ف) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على العوامل التي تعيق استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نصابهم. وقيمة ف في ظل بيانات هذه الدراسة تكون دالة عند مستوى ٧٪ وفى هذه الحالة يمكن القول بوجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٧ في درجة الموافقة على العوامل التي تعيق استخدام طرق التدريس الحديثة باختلاف النصاب التدريسي لأفراد عينة الدراسة.

النتائج

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

١ – أكبر العوائق التي تحد من استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة هي: كثرة الطلاب داخل الصف، وكثرة نصاب المعلم من الحصص، وعدم وجود المرافق المناسبة داخل المدرسة، وهي عوائق إجرائية. بينما أقل العوائق كان ما يتعلق باتجاه المعلمين نحو طرق التدريس الحديثة.

٢ – المعلمون ذوو الخبرة الأقل أكثر شعورا بتلك العوائق ومعاناة منها.

٣ – معلمو الرياضيات والحاسب الآلي

واللغة العربية أكثر شعورا بتلك المعوقات من معلمي الدراسات الإسلامية والعلوم والاجتماعيات واللغة الإنجليزية.

٤ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على العوامل التي تعيق استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف نصابهم.

التوصيات

١ – تزويد المدارس بالمرافق المناسبة للتدريس بطرق التدريس الحديثة

٢ – إيجاد حلول لمشكلة زيادة أعداد الطلاب في الفصول.

٣ – توفير دعم تربوي في المدارس لمساعدة المعلمين من ذوي النصاب التدريسي الكبير.

ملحق

استبيان معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة

أخي المعلم.. السلام عليكم ورحمة الله. تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على العوامل التي تعوق استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة التي تعتمد على التطبيق العملي للطلاب وتفعيل مهارات التفكير لديهم وتركز على الأنشطة التفاعلية والجماعية، وعدم الاعتماد على الإلقاء. أرجو التفضل بتعبئة الجزء الأول من الاستبانة والذي يخص معلومات عامة عنك، كما آمل التكرم بالإجابة على الجزء الثاني باختيار الإجابة التي تراها أقرب إلى رأيك.

الجزء الأول: معلومات عامة:

- **التخصص (المادة التي تدرسها):**
- **سنوات الخبرة:** ١ – ٥ سنوات ٦ – ١٠ سنوات أكثر من عشر سنوات.
- **النصاب: ( ) حصة.**

الجزء الثاني: فضلاً، اختر الإجابة التي ترى أنها أقرب إلى رأيك في المعوقات التالية.

م	المعوق	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١	كثرة النصاب من الحصص					
٢	عدم وجود المرافق المناسبة لتنفيذ الطرق الحديثة					
٣	عدم ملاءمة البيئة الصفية لتنفيذ الطرق الحديثة					
٤	عدم توفر الوسائل اللازمة لاستخدام تلك الطرق					
٥	التعود على الطرق التقليدية					
٦	كثرة الطلاب في غرفة الصف					
٧	كثرة الأعباء الإدارية والكتابية					
٨	كثرة المادة العلمية في الدرس بحيث يصعب إكماله في الحصة					
٩	تحتاج الطرق الحديثة إلى وقت طويل					
١٠	تحتاج الطرق الحديثة إلى إعداد مسبق					
١١	عدم قناعة بفائدة الطرق الحديثة					
١٢	عدم رغبة الطلاب في التدريس بالطرق الحديثة					
١٣	عدم التدرب على الطرق الحديثة					
١٤	عدم التركيز عليها من المشرف التربوي					
١٥	تسبب عدم وضوح الدرس للطلاب					
١٦	تفقد المعلم السيطرة على الطلاب					
١٧	لم أتعلمها في الكلية					
١٨	يصعب على الطلاب الفهم بواسطتها					
١٩	لا تناسب تدريس المادة التي أدرسها					
٢٠	صعبة التطبيق					
٢١	لا أجد التشجيع من الآخرين عند تطبيقها					

المراجع

أولاً: المراجع العربية

بدر، بثينـــة. «طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات في مكة المكرمة ومدى مواكبتها للعصر الحديث»، *رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود*، ع(٢٦)، (١٤٢٧هـ)، ٨١ — ١٣٤.

البلوي، عايد. *أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات حل مسائل وحدة القيم القصوى التطبيقية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٧م.

الجبر، سليمان. «تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية». *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية*. م ٣، ع(١)، (١٩٩١م)، ١٤٣ — ١٧٠.

حذيفي، خالد. «فاعلية استخدام التعلم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع(٩١)، (٢٠٠٠م). ٧٢ — ٩٨.

الحمزي، أحمد بن حمد. *الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان التعليمية عند استخدام طرق التدريس الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٨هـ.

الرواضية، صالح. «معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن». *مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر*، ع(٢٤)، السنة الثانية عشرة، يوليو، ٢٠٠٣م، ٧٩ — ١٠١.

السدحان، غازي. *طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٦هـ.

العجمي، مهـا. «أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لطالبات كليات التربية للبنات في بالأحساء». *مجلة التربية العلمية*، م١٦، ع(٣)، (٢٠٠١م)، ١١٥ — ١٣٣.

العساف، صالح. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢١هـ.

عطوة، فوزي السعيد. «معوقات تحول دون استخدام الأساليب الحديثة في تدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسي». *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، السنة الثانية، ع(٢)، ج(١)، (١٩٨٧م).

مطر، محمد وآخـــرون. «العلاقة المتبادلة بين معـايير القيمـة العادلـة والأزمـة الماليـة العالميـة». الأردن، *المؤتمر العلمـي الثالـث* – كليـة العلـوم الإداريـة والمالية، جامعة الإسراء، (٢٠٠٩م).

المطيري، فيصل. *معوقات استخدام التعلم التعـاوني في تـدريس العلـوم الشـرعية في المرحلـة المتوسـطة*. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة الملـك سعود، ١٤٢٦هـ.

هيلات، صلاح. «أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصـيل طلبـة الصـف التاسـع في مبحـث التـاريخ». *مجلة العلـوم التربوية والنفسـية*، م٨، ع(٢)، يونيو (٢٠٠٧م).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Darlling – Hammond, L. «Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence». *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1), (2000), 2 – 50.

Foster, D. *A qualitative case study to identify possible barriers that limit effective elementary science education*. Unpublished dissertation, CAPELLA UNIVERSITY, 2006.

Hinojosa, S. *A Survey of the barriers to teaching hands – on science in elementary classroom.* Unpublished dissertation, Texas woman's University, 1996.

Jacobsen, D., Eggen, P.; and Kauchak, D. *Methods for teaching promoting student learning.* 5th ed., Merrill, Upper Saddle River, John Wiley & Sons: 1999.

Joice, B., Weil, M., & Calhoun, E. *Models of Teaching.* USA, Boston: Allyn and Bacon, 2000.

Kelly, A. *The Curriculum Theory and Practice.* London: Sage, 2006.

Lambert, L., Collay, M., Dietz, M., Kent, K., & Richert, A. *Who will Save our Schools? Teachers as constructivist leaders.* USA, Thousand Oak, CA: Corwin, 1997.

McNeil, J. *Conteporary Curriculum in Thought and Action.*New York: Wiley, 2006.

Phillips, D., & Soltis, J.. *Perspectives on Learning.* New York: Teachers College Press, 1998.

Reiman, A., & Thies – Sprinthall, L.. *Mentoring and Supervision for Teacher Development.* New Yourk: Longman, 1998.

Richards, J. *A Review of research literature on effective instructional strategies.* USA, Edvatia: Appalachia Educational Laboratory, 2005.

Schunk, D. *Learning Theories.* USA, Upper Saddle River: Pearson, 2004.

Wenglinsky, H.. *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality.* Princeton, NJ: Policy Information Center, Educational Testing Service, 2000.

Woolley, S., Benjamin, W. – J., & Woolley, A.. «Construct Validity of Self – Report Measures of Teacher Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning». *Educational and Psychological Measurement*. pp. Vol. 46, No.2,. (April , 2004), 319 – 331.

Obstacles of Using Modern Teaching Methods from their Point of View of Middle School Teachers in Riyadh City

Rashid Hussain Al Abdul Kareem
Associate professor, curriculum and instruction Department
Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: rkareem@ksu.edu.sa
(Received 11/11/1430H; accepted for publication 14/7/1431H.)

Keywords: Teaching methods, middle school teachers, Obstacles of Teaching.
Abstract. This study aimed to explore the obstacles that limit the teachers' use of modern teaching methods. The study also sought to find out the effect of the teachers' experience and subject matter that the taught on their feeling of these barriers. A 21 – items questionnaire developed by the researcher was administered to 217 intermediate school teachers, who were randomly selected.

The study found out that the biggest barrier were the students number in the class, the teacher's load, and the lack of appropriate farcicalities in the school. The less felt barriers were those related to the teacher' attitude towards the modern teaching methods. The study concluded by emphasizing the importance of providing school with the appropriate educational facilities, reducing the teachers teaching load, and providing teachers with educational and technical assistance at schools.

محاسن العقيدة الإسلامية

أحمد بن عثمان المزيد

أستاذ العقيدة والمذاهب المعاصرة المشارك بقسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٦٩٠ الرمز ١٤٢١٢

E-mail: aalmazyad@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١١/١٢/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤/٧/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: محاسن، العقيدة، الإسلام، الإيمان، الأخلاق، الوسطية، الرسول، الغرب.

ملخص البحث. يتناول البحث محاسن العقيدة الإسلامية – إذ الحاجة ماسة لإبراز تلك المحاسن خصوصًا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر – بما قدمته للإنسانية في مجال الاعتقاد من دلالات واضحة ومبرهنة على وحدانية الله تعالى، في ربوبيته وألوهيته وأسمائه وصفاته، وأن هذه العقيدة مصدرها محفوظ من التحريف والتغيير، كما أنها توقيفية لا دخل للبشر فيها.

كما تناول البحث أركان الإيمان الستة وبين ما في هذه الأركان من محاسن... من ذلك الإيمان بالملائكة الكرام وبيان وظائفهم التي ناطها الله تعالى بهم، وكان للبحث تطواف حول محاسن العقيدة في الإيمان بالكتب والإيمان بالرسل، ومحاسن هذا الاعتقاد الذي لا يفرق بين رسول ورسول، فهم إخوة لعلات عقيدتهم واحدة وإن تنوعت شرائعهم، وأن الكفر بأحدهم يعد كفرًا بجميع من أرسل الله تعالى.

مما تناوله البحث أيضًا محاسن الإيمان بالقدر فأوضح حدود هذه القضية وضوابطها، وتناول أيضًا قضية اليوم الآخر، ومحاسن العقيدة في بيان ذلك على وفق الطبيعة الإنسانية.

وكان لمكانة الإنسان في العقيدة نصيب في هذا البحث، من ذلك التركيز على علاقة الأخلاق بالاعتقاد، وحدود الحرية الإنسانية، وأنه لا إكراه في الدين، ورعاية أهل الذمة وضمان حرياتهم.

وجاءت محاسن العقيدة الإسلامية كذلك في الجانب العلمي مؤكدة على دور العقل ومكانته، ووسطية العقيدة ومدى التوازن فيها، وقيمة العلم والعلماء في المعتقد الإسلامي. وختم الباحث بحثه بخاتمة تضمنت أهم النتائج التي توصل إليها.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، محمد بن عبد الله، وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعه وسار على نهجه إلى يوم الدين.

وبعد:

ففي ظل العمل لبيان وسائل الدعوة إلى الله تعالى بالحكمة والموعظة الحسنة، والحث على إزالة الحواجز النفسية والثقافية، التي تكتنف نظرة الغرب إلى الإسلام والمسلمين لأسباب كثيرة – خصوصًا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر وتقصير كثير من المسلمين في بيان محاسن دينهم قولا وسلوكًا –، يأتي الحديث عن العقيدة الإسلامية وما اشتملت عليه من المحاسن من أهم ما يجب أن تركز عليه الدراسات والبحوث الإسلامية اليوم، وما ينبغي على المراكز البحثية الإسلامية الاهتمام به وترجمته ونشره على أوسع نطاق، ومن واجب العلماء والدعاة، إبراز معاني الإسلام السامية، وحقائقه الواضحة الناصعة، والتي سوف نجلي بعضًا منها فيما يأتي من خلال:

النظر في محاسن العقيدة الإسلامية في الإيمان بالله، وما يجب له من إفراد بالعبادة والتعظيم، ونفي الوسائط بينه وبين خلقه في العبادة، والحب والخوف، إلى غير ذلك مما يمثل نوعًا من العبودية لله سبحانه دون النظرة السلبية التي تتحدث عنها كتب الفلسفة اليونانية، وغيرها من الفلسفات الوضعية الإلحادية بتصوير علاقة الصراع بين الإله أو الآلهة وبين البشر كنوع وحيد وبغيض من العلاقة!

وفي هذا البحث تظهر محاسن العقيدة الإسلامية في الإيمان بالغيب، وكيف أن مثل ذلك الاعتقاد يربي النفس على المراقبة والحياء، ويرقيها إلى أفق سام تصل به إلى عالم من الكمال المقدر للبشر أن يبلغوه من خلال التشبه بالكُمّل من مخلوقات الله كالملائكة، فيما يمكن التشبه بهم من حسن طاعة ودوام خضوع وعبودية لله تعالى، وفي الحذر من أخلاق الشياطين والحذر من كيدهم ووساوسهم.

ويجلي البحث محاسن الإسلام في الإيمان بالرسل والكتب وأنه يجب الإيمان بجميع أنبياء الله ورسله وأن الكفر بواحد منهم كفر بالجميع، وإيمانه بجميع ما أنزل الله من كتب سماوية كانت في أصلها هادية للناس ومبينة لهم طريق الرشاد، وختمت بالقرآن الكريم الذي جاء مصدقًا لما بين يديه من الكتاب ومهيمنًا عليه.

كما نرى أيضًا دعوة إلى حسن النية وإخلاصها في كل ما يأتيه المرء من قول أو فعل، والمتابعة للنبي – صلى الله عليه وسلم –.

وفي نظرتها للإنسان وما احتوت عليه هذه النظرة من ارتقاء بالجنس البشري وإعلاء لقيمة الإنسان ينطلق البحث من معنى قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ﴾ [الإسراء: ٧٠].

فيبين حدود حرية الإنسان، واختياراته في الفعل

والترك، ومن ثم عدم إجبار أحد من الخلق على اعتناق أي شريعة كانت، ولو كانت هذه العقيدة هي عقيدة الإسلام، فإنها بيّنة واضحةٌ في دلائلها وبراهينها، يدخلها من شرح الله له صدره، ونور بصيرته، وذلك انطلاقًا من قول الله جل شأنه: ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّۚ فَمَن يَكۡفُرۡ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسۡتَمۡسَكَ بِٱلۡعُرۡوَةِ ٱلۡوُثۡقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٥٦].

كما يتضح من خلال هذا المبحث مدى الكرامة التي يوليها الشرع الحنيف للإنسان من خلال اعتبار المسئولية وتحديدها، وأنّ الإنسان لا يؤاخذ إلا بما جنت يداه، وأنه بتعبير القرآن الكريم: ﴿ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٞ وِزۡرَ أُخۡرَىٰۚ ﴾ [الأنعام: ١٦٤].

ويوضح الباحث – في إيجاز – مدى عناية أحكام العقيدة الإسلامية بأهل ذمة المسلمين وعهدهم، وحمايتها لحقوقهم وصيانتها لكرامتهم، بلْهَ دماءهم وأموالهم وأعراضهم، ومنع التعدي عليهم أو إكراههم على ترك دينهم ومعتقداتهم؛ لأن من محاسن العقيدة الإسلامية ﴿لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ﴾؛ كل ذلك بما يحقق لهم التعايش مع المسلمين في بلد واحد تحت غطاء من احترام الحقوق، وأداء الواجبات، والبر والإحسان على ما سيأتي بيانه – إن شاء الله –.

وأخيرًا يعرض الباحث لأهمية العلم في المعتقد الإسلامي، ومكانة العلماء، ويبين جانبًا مما قامت عليه العقيدة الإسلامية من أدلة وبراهين يقينية، وكيف أنها نعت على المقلدين – دون برهان أو دليل – تقليدهم، ودعت في أكثر من موضع إلى إعمال العقل والسير في الأرض تأملاً، وتدبرًا في ملكوت الله بغية الوصول إلى الحق والخير.

سبب اختيار الموضوع

١ – **إبراز محاسن الدين الإسلامي**، وخاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، وآثر الباحث اختيار الجانب العقدي لقلة المصادر التي رصدت هذا الجانب – حسب اطلاعي –.

٢ – **ببيان محاسن العقيدة الإسلامية تتجلى البساطة والوضوح في العلاقة التي بين الخالق والمخلوق التي يدعو إليها الإسلام**؛ حيث لا واسطة بينهما إلا الاتصال المباشر بالذكر والدعاء والعبادة القلبية والعملية وفق ما جاء في وصف الرب تعالى من أنه واحد لا شريك له، ومن أنه قريب يجيب دعوة من دعاه في أي لحظة من ليل أو نهار، وبكونه تعالى غفّارًا للذنوب وقابلاً للتوبة من عباده دون وسيط أو شفيع في هذه الدنيا.

٣ – **بيان موقف الإسلام من الإيمان بالأنبياء والرسل جميعًا**، وكيف أنه عده ركنًا من أركان الإيمان الإسلامي، ولازمة من لوازم الإيمان بمحمد – صلى الله عليه وسلم –.

٤ – **الدفاع عن الأنبياء جميعًا**، من خلال ذكر فضائلهم والثناء عليهم، والدعوة إلى تعظيم شأنهم

واحترامهم أشد الاحترام، وإيضاح اتفاقهم جميعًا على غاية دعوتهم وهي توحيد الله تعالى، وبيان زيف وتحريف من اتهمهم بالعظائم من أعدائهم.

٥ – بيان السيرة التاريخية للإسلام في حسن تعامله مع أهل الملل الأخرى وأنهم لا يكرهون على الدخول في الإسلام، ونفي ما يتردد على ألسنة البعض بأن الإسلام انتشر بالسيف، وأن المسلمين أكرهوا أهل البلاد المفتوحة على الدخول في الإسلام.

٦ – ومن أهداف هذا البحث أيضًا تعميق الحوار مع أهل الديانات الأخرى وخاصة أهل الكتاب منهم، بالحكمة والموعظة الحسنة باتخاذ بيان المحاسن العقدية للإسلام أسلوبا خاصا في الحوار والتواصل الفكري، باعتبارها عقيدة الفطرة التي فُطر عليها الناس جميعًا، قال الله تعالى: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [الروم: ٣٠].

خطة البحث

وبعد، فقد جاء هذا البحث في: مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة، على النحو التالي:

❖ مقدمة.

- المبحث الأول: محاسن العقيدة في الإيمان بالله تعالى.
- المبحث الثاني: محاسن العقيدة في الإيمان بالملائكة والكتب والرسل واليوم الآخر والقدر.
- المبحث الثالث: محاسن العقيدة في نظرتها للإنسان.
- المبحث الرابع: محاسن العقيدة في الجانب العلمي.

❖ خاتمة، وفيها أهم نتائج البحث.

واللهَ نسأل السداد والتوفيق.

المبحث الأول

محاسن العقيدة في الإيمان بالله تعالى

يعد الإيمان بالله تعالى من أجل المهمات، وإفراد الله تعالى بالعبادة قطب رحى الرسالات وأوجب التكليفات الشرعية؛ فهي وظيفة الرسل ومهمة الأنبياء، كما قال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِىٓ إِلَيْهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدُونِ ﴾ [الأنبياء: ٢٥].

وحيث إن شرف العلم بشرف المعلوم وبأثر ذلك؛ فلا شك أن إفراد الله تعالى له آثاره المرضية إذ يورث الحياة الطيبة، وتطمئن النفس بحسن توكلها على الله وتعلقها به، كما يحصل به الاستخلاف في الأرض والتمكين للدين.

لهذا وغيره جاءت العقيدة الإسلامية بمحاسن ومزايا في هذا الجانب المهم من أصول الإيمان الستة، ومنها:

١ – سمة الربانية ووحدة المصدر

إن الربانية تعني النسبة إلى الربّ، فالعقيدة الإسلامية مصدرها واحد هو الله تعالى، هذا المصدر الذي ضمّنه في القرآن الذي هو وحيه وكلامه إلى رسوله محمّد – صلى الله عليه وسلم –[١].

---

(١) انظر: القرني، د.ت، ص ٢٧ وما بعده، ص ٨٥ – ١٧٥.

قال تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَتُلَقَّى ٱلْقُرْءَانَ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ ﴾ [النمل: ٦].

وقال عز من قائل: ﴿ تَنزِيلُ ٱلْكِتَٰبِ لَا رَيْبَ فِيهِ مِن رَّبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ [السجدة: ٢].

ومما يترتب على معرفتنا بهذا المصدر أن نعلم أنه محفوظ من التحريف أو التبديل أو الزيادة أو النقصان، قال تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ [الحجر: ٩].

وقد اقتضى هذا حفظه على الهيئة التي نزل بها لم تلحقه يد تبديل أو تحريف، قال تعالى: ﴿ وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا ۚ لَّا مُبَدِّلَ لِكَلِمَٰتِهِۦ ۚ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ [الأنعام: ١١٥].

قال البيضاوي – رحمه الله – في تفسير هذه الآية: «لا أحد يبدل شيئًا منها بما هو أصدق وأعدل، أو لا أحد يقدر أن يحرفها شائعًا ذائعًا كما فعل بالتوراة... فيكون ضمانًا لها من الله – سبحانه وتعالى – بالحفظ»[٢].

فالمنهج المعتبر في تفسير آيات القرآن الكريم – باعتباره المصدر الأول للعقيدة الإسلامية – هو طلب معرفة النص من القرآن نفسه؛ فهو أحسن طريق لمعرفة مراد المتكلم.

وعلة هذا المنهج أن هذا المصدر هو وحي الله الذي لم تشبه شائبة نقص أو جهل أو قصور، فنجده يفسر بعضه بعضًا، فليس فيه تناقض ولا اضطراب.

فإن لم يتيسر فهم النص القرآني من النص نفسه، طلبه المفسر من سنة النبي – صلى الله عليه وسلم –.

وعلّة هذا أن السنة النبوية هي وحي من عند الله كذلك، قال تعالى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ ﴾ [النجم: ٣ – ٤].

إذن فالمصدران الأساسيان الأصليان للعقيدة الإسلامية هما من عند الله، وقد تكفل الله بحفظ كتابه من التحريف والتغيير بزيادة أو نقصان. وليس كما حدث للعقائد والديانات الأخرى التي ظهر فيها من التناقض والاضطراب ما جعل كثيرًا من أتباعها يعزفون عن تعاليمها، بل ويكفرون بها، وذلك راجع لفساد مصادرها الناتج عن التحريف والتبديل اللذين لحقا بها على يد البشر من أتباعها أو من غيرهم[٣].

أما العقيدة الإسلامية فظلت وستظل نقية خالصة كما جاء بها القرآن وصحيح السنة؛ ولهذا كانت عقيدة سهلة يقبلها العقل السوي والفطرة النقية.

ومن محاسن هذا المحور ما يأتي:

- كمال العقيدة وخلوها من النقائص.
- العصمة من التناقض والاضطراب.
- السهولة واليسر والبعد عن التعقيد.
- تحقيق مصالح العباد النفسية والروحية، ودرء

---

(٢) البيضاوي، ١٣٨٨هـ، ١/٣٢٨.

(٣) انظر: ابن القيم، ١٤٢٩هـ، ص ٣٨٦ وما بعدها؛ وشلبي، ١٩٨٥م، ٤/٢٢٢ وما بعدها.

المفاسد عنهم في أهم جوانب حياتهم[٤].

٢ – العقيدة الإسلامية منهج توقيفي

العقيدة الإسلامية منهج توقيفي يقوم على نصوص الوحي، ولا يعتمد على الرأي أو القياس أو الذوق... الخ[٥]؛ لأن هذه الأخيرة تتغير من شخص إلى آخر، فلا تنضبط معها عقيدة ولا منهج، قال الله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ [المائدة: ٤٨].

٣ – وضوح وبساطة العقيدة الإسلامية في بيان وحدانية الله تعالى وتقرير ربوبيته وألوهيته

جاءت العقيدة الإسلامية واضحة لا لبس فيها ولا غموض ولا خفاء ولا التواء؛ ففي وضوح لا خفاء معه صرحت آيات القرآن الكريم بوحدانية الله تعالى في ربوبيته وألوهيته وأسمائه وصفاته. قال تعالى: ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ﴾ [الإخلاص: ١ – ٤].

كما أقامت الدليل الواضح على إفراده بالألوهية، وجاء على ذلك قوله تعالى: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَا ۚ فَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ [الأنبياء: ٢٢].

«فالله هو الإله الواحد المتفرد بالألوهية، لا شريك له ولا صاحبة ولا ولد؛ لأن أي إضافة له سبحانه من شريك أو زوج أو ولد لا يكون إلا لدفع ضرر، أو جلب خير، أو سد نقص، وهذا مما يناقض الكمال المطلق الذي ينبغي أن يكون لمالك الملك كله»[٦].

وقررت العقيدة الإسلامية ربوبية الله تعالى لخلقه، وبينت مظاهر هذه الربوبية، ودعت إلى التفكر في هذه المظاهر، وعليه جاء قوله تعالى: ﴿قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ أَمَّن يَمْلِكُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَمَن يُخْرِجُ ٱلْحَىَّ مِنَ ٱلْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ ٱلْمَيِّتَ مِنَ ٱلْحَىِّ وَمَن يُدَبِّرُ ٱلْأَمْرَ ۚ فَسَيَقُولُونَ ٱللَّهُ ۚ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ﴾ [يونس: ٣١].

وبعد أن أثبتت هذه الآياتُ الوحدانية والربوبية لله تعالى، دعت إلى إفراده – عز وجل – بالعبادة والتأله؛ ذلك بأنه هو المستحق للطاعة والخضوع والانقياد، وما أرسلت الرسل وأنزلت الكتب إلا لأجل هذا الغرض، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِى كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ وَٱجْتَنِبُوا۟ ٱلطَّٰغُوتَ ۖ﴾ [النحل: ٣٦].

ويقتضي تفرده في الألوهية التامة الكاملة التفرد في جميع صفاته وأسمائه، فكما أنه لا شريك له في ذاته في استحقاقه للألوهية وحده دون شريك، فكذلك لا شريك له في أسمائه وصفاته.

---

(٤) مجموعة مؤلفين، د.ت، ص ٣٨٠.

(٥) انظر: الزنيدي، د.ت، ص ٢٨٩ – ٣٧٤.

(٦) الخطيب، د.ت، ص ٢٩.

ومما يزيد محاسن اعتقاداتنا في الله وإيماننا بأسمائه وصفاته وضوحًا: أن نعلم مدى التأثير الذي يحدثه مثل ذلك الإيمان في النفس الإنسانية، ومن ثم لا نعجب حين نرى - مثلاً - الفيلسوف الأمريكي (وليم جيمس) يقول: «إن لإضافة العلم الكامل لله أثرًا في سلوكي، لأنها تجعلني أعتقد أنه يمكنه رؤية أفعالي في الظلام!»(٧).

ولعل نظرة في كتب كثير من الديانات حتى الكتابية منها، تتجلى لنا بها محاسن العقيدة الإسلامية في هذا الصدد حيث نرى مدى التعقيد والغموض الذي يكتنف معنى الوحدانية في تلك الديانات بعد أن حُرِّفت، كما نجد مدى التعدد الذي وصل إليه الهنود حيال الإله؛ فـ «كل قوة طبيعية تنفعهم أو تضرهم يعدونها إلهًا، ويستنصرون به في الشدائد، كالماء والنار والأنهار والجبال وغيرها»(٨).

ثم ساق المؤلف جملةً من اعتقاداتهم في التوحيد مستخرجًا إياها من كتبهم التي يدّعون أنها التوراة التي أنزلها الله على موسى - عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام -(٩).

وعند النصارى نرى الوحدانية هي إله واحد الأب، والابن، والروح القدس، ثم يقسمون الوظائف والأعمال والتدابير الكونية بين هؤلاء الثلاثة، ويزعمون مع ذلك أن هذه هي الوحدانية، بينما هي في الواقع جمع بين الضدين، فالوحدانية تنفي الشريك، والشريك ينفي الوحدانية، فلا يمكن أن يجتمعا كالسواد والبياض، ثم تتداخل الأقانيم وتختلط الوظائف فلا نعرف ماهية الإله عندهم تحديدًا ولا هم يعرفون(١٠).

قال تعالى: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ عُزَيْرٌ ٱبْنُ ٱللَّهِ وَقَالَتِ ٱلنَّصَـٰرَى ٱلْمَسِيحُ ٱبْنُ ٱللَّهِ ۖ ذَٰلِكَ قَوْلُهُم بِأَفْوَٰهِهِمْ ۖ يُضَـٰهِـُٔونَ قَوْلَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن قَبْلُ ۚ قَـٰتَلَهُمُ ٱللَّهُ ۚ أَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ ﴾ [التوبة: ٣٠].

وقال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَفَرَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّ ٱللَّهَ ثَالِثُ ثَلَـٰثَةٍ ۘ وَمَا مِنْ إِلَـٰهٍ إِلَّآ إِلَـٰهٌ وَٰحِدٌ ۚ وَإِن لَّمْ يَنتَهُوا۟ عَمَّا يَقُولُونَ لَيَمَسَّنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِنْهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ [المائدة: ٧٣].

وقد شهد بهذه العقيدة - عقيدة التوحيد - لدى المسلمين الفيلسوفُ البريطاني برتراند راسل قائلاً: «كانت ديانة النبي محمد توحيدًا بسيطًا ليس فيه التعقيد الذي نراه في عقيدة الثالوث والتجسيد، ولم يزعم النبي لنفسه أنه إلهي، ولا زعم له أتباعه هذه الطبيعة الإلهية نيابة عنه، وجعل واجبًا على المسلمين أن يفتحوا من العالم ما وسعهم فتحه في سبيل الإسلام على ألا يسمح لهم خلال ذلك باضطهاد المسيحيين أو اليهود»(١١).

(٧) الخطيب، د.ت، ص ٣٦.

(٨) علي خان، د.ت، ص ٧٧.

(٩) انظر: علي خان، د.ت، ص ٧٧ وما بعدها.

(١٠) انظر: الشهرستاني، د.ت، ص ٢٠١؛ وكذا: ابن القيم، ١٤٢٩هـ، ص ٣٤٦ وما بعدها.

(١١) رسل، ١٩٧٧م، ٢/١٨٦.

٤ – العمل بإخلاص يعتبر في عقيدة الإسلام عبادة لله

إن من أهم ما تميزت به العقيدة الإسلامية أنها جعلت كل حركة للإنسان أو سكون إذا صح منه وكان ذلك مشروعًا وأريد به وجه الله تعالى، داخلاً في معنى العبادة، ولذا جاء قوله تعالى: ﴿ قُلۡ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحۡيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ﴾ [الأنعام: ١٦٢] [١٢].

وما دامت هذه الحياة بما فيها من أقوال وأفعال فيجب الإحسانُ في أدائها، والإحسان هنا لا يأتي من مؤثر خارجي، بل الدافع له هو العقيدة التي يؤمن بها، وتدعوه إلى ذلك، فيحرس كلُّ مسلم عملَه، ويحافظ عليه كعبادة يؤديها، لا يبتغي بذلك رياءً ولا سمعة، بل يرجو الأجرَ من الله، ويظل على ذلك رجاء قبول عمله.

وإذا كان هذا شأن جميع الأعمال، فهي في مجال العبادات والشعائر آكد، فلا يجوز صرف صلاة أو نسك أو دعاء أو استغاثة لغير الله؛ لا لنبي مرسل، ولا لملَك مقرب، ولا لولي صالح، ولا لمعظم في عشيرة أو جماعة، فضلا عن عامة البشر والقبور والأشجار والأحجار...الخ.

وقد حذرت أحكام العقيدة الإسلامية من صرف أي نوع من أنواع العبادات لغير الله أيما تحذير، وعدّت ذلك من الشرك الذي لا يغفره الله، إن مات صاحبه عليه، ولتمام ذلك جعلت العقيدةُ الصلةَ بين العبد وربه – كما قدمتُ سابقًا – صلة مباشرة، لا تحتمل وسيطًا من بشرٍ أو مَلَكٍ أو غيرهما، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌۖ أُجِيبُ دَعۡوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِۖ فَلۡيَسۡتَجِيبُواْ لِي وَلۡيُؤۡمِنُواْ بِي لَعَلَّهُمۡ يَرۡشُدُونَ ﴾ [البقرة: ١٨٦].

٥ – دعوة العقيدة لتعظيم الله تعالى وإجلاله من خلال النظر في الآيات الكونية والتأمل في بديع صنعها

حيث عرضت العقيدة مظاهر هذه العظمة، من خلال الدعوة إلى النظر في كتاب الله المفتوح، وهو الكون الفسيح فحين يرى المؤمن ما حوله من المخلوقات والكائنات، وما يبدو فيها من عظمة الخالق وقدرته التي ليست لها حدود يمتلئ قلبه بتعظيم الله وإجلاله [١٣].

قال تعالى: ﴿ أَوَلَمۡ يَرَوۡاْ كَيۡفَ يُبۡدِئُ ٱللَّهُ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥٓۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٞ ١٩ قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَۚ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ٱلۡأٓخِرَةَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ٢٠ يُعَذِّبُ مَن يَشَآءُ وَيَرۡحَمُ مَن يَشَآءُۖ وَإِلَيۡهِ تُقۡلَبُونَ ﴾ [العنكبوت: ١٩ – ٢١].

ففي هذه الآيات أمر الله تعالى عباده بالنظر العلمي المتتبع لمعرفة كيف بدأ الخلق فيستدلون من بدء الخلق على حاجته إلى خالق عظيم أحدثه بعد أن لم يكن شيئًا مذكورًا، وأن هذا الخالق هو القادر على

---

(١٢) القرافي، ١٤٠٨هـ، ص ١٥٦.

(١٣) انظر: حبنكة، د.ت، ص ١٠٠ – ١٥٥.

إعادته وإنشائه النشأة الآخرة بعد الموت والفناء (١٤).

وقال تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ۝ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝ تَبْصِرَةً وَذِكْرَىٰ لِكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ ۝ وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ۝ وَٱلنَّخْلَ بَاسِقَٰتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ ۝ رِّزْقًا لِّلْعِبَادِ ۖ وَأَحْيَيْنَا بِهِۦ بَلْدَةً مَّيْتًا ۚ كَذَٰلِكَ ٱلْخُرُوجُ ﴾ [ق: ٦ – ١١].

ففي هذا النص دعوة إلى النظر في أجزاء تفصيلية من الكون لاكتشاف آيات الله فيه الدالات على عظم الخالق من حيث القدرة والتدبير والحكمة التي تحكم هذا الكون، فلا يضطرب ولا يختل توازنه، كما أخبر بذلك الرب جلّت قدرته: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُمْسِكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ أَن تَزُولَا ۚ وَلَئِن زَالَتَآ إِنْ أَمْسَكَهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِّنۢ بَعْدِهِۦٓ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا ﴾ [فاطر: ٤١] (١٥).

وقال عز من قائل: ﴿ يُخْرِجُ ٱلْحَىَّ مِنَ ٱلْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ ٱلْمَيِّتَ مِنَ ٱلْحَىِّ وَيُحْىِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ وَكَذَٰلِكَ تُخْرَجُونَ ﴾ [الروم: ١٩].

إلى غير ذلك من الآيات القرآنية التي تدل على عظمة الله سبحانه في الخلق والرزق والتقدير، وبما تدل على آثار قدرة عظيمة، وعلم محيط، وحكمة بالغة، ورحمة واسعة... إلى غير ذلك من صفات الكمال التي هي صفات الخالق القادر المدبر الحكيم العليم الخبير.

٦ – دعوة العقيدة الإسلامية لمحبة الله والشوق إليه مع الخوف منه والرهبة

محبة الله في عقيدة الإسلام تعد من الإيمان بالله تعالى، بل لا يصح إيمان إنسان إلا بوجودها وكذلك الخوف منه.

ونصوص القرآن والسنة بما فيها من تذكير بنعم بالله، وأفضاله على الإنسان، مما يقوي باعث المحبة والشوق لله تعالى، كما أن آيات الوعيد توجب على الإنسان الخوف والاستعداد ليوم الجزاء.

يقول الدكتور محمد عبد الله دراز: «أما المتدين فخضوعه شعوري اختياري معًا، وهو حين يخشع لمعبوده ويسجد لعظمته يفعل ذلك عن طواعية لا عن كراهية، لأنه يقوم في ذلك بحركة نفسية من التمجيد والتقديس تأبى طبيعتها أن تؤخذ قهرًا، وإنما تعطى وتمنح لمن يستحقها متى اقتنعت النفس بهذا الاستحقاق، نعم إن هناك نوعًا من الإكراه (وهو الإكراه غير المباشر كالتهديد بالعقاب) يمكن أن يفضي إلى مظهر من مظاهر التعظيم، وصورة من صوره المادية، ولكنه لا يمكن أن يتولد عنه حقيقة التعظيم ولا صورته القلبية» (١٦).

وكان مما وصف الله به عباده المصطفين أن قال جل جلاله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَن يَرْتَدَّ مِنكُمْ عَن

(١٤) وانظر: الطبري، ١٤٠٨هـ، ٢٠/٢٠؛ والقرطبي، ١٤٠٦هـ، ٢٩٩/١٣.

(١٥) انظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ٣٩٦/٧.

(١٦) دراز، د.ت، ص ٥٠.

دِينِهِۦ فَسَوۡفَ يَأۡتِي ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ يُحِبُّهُمۡ وَيُحِبُّونَهُۥٓ أَذِلَّةٍ عَلَى ٱلۡمُؤۡمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى ٱلۡكَٰفِرِينَ يُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَوۡمَةَ لَآئِمٖۚ ذَٰلِكَ فَضۡلُ ٱللَّهِ يُؤۡتِيهِ مَن يَشَآءُۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [المائدة: ٥٤].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «ففي قلوب بني آدم محبة لما يتألهونه ويعبدونه، وذلك قوام قلوبهم، وصلاح نفوسهم، كما أن فيهم محبةً لما يطعمونه، وينكحونه، وبذلك تصلح حياتهم، ويدوم شملهم»[١٧].

وقال الشيخ عبد الرحمن السعدي: «أصل التوحيد وروحه: إخلاص المحبة لله وحده، وهي أصل التألُّهِ، والتعبد، بل هي حقيقة العبادة، ولا يتم التوحيد حتى تكمل محبةُ العبد لربه، وتسبق جميعَ المحابِّ، وتَغْلِبها، ويكون لها الحكم عليها؛ بحيث تكون سائر محاب العبد تبعًا لهذه المحبة التي بها سعادة العبد وفلاحه»[١٨].

فليس هو الإله المتسلط، الجبار، المنتقم من خلقه، كما تصوره كتب العهد القديم، أو الأساطير الإغريقية، أو هو العاشق لسفك الدماء، بل هو الودود، الرحيم، البرّ، الكريم جلّ جلاله.

وتتضح محاسن هذه العقيدة في هذا الجانب، في إيثارها الوسطية والتوازن بين الحب والخوف، فالله تعالى كما يُحب، يُخاف من بطشه، وكما تُرجى رحمته، لا يُؤمن مكره، مما يكون دافعًا للمؤمن إلى العمل وعدم اليأس والقنوط وقاطعًا للأماني والغرور.

قال تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلۡعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٞ رَّحِيمُۢ﴾ [الأنعام: ١٦٥].

هذا وقد رُدّت مذاهب كثيرة قامت على تفسير ظاهرة التدين في الجنس البشري، بسبب اعتمادها على الخوف والرهبة من الطبيعة، وما يُرى من تقلباتها؛ لأن الخوف وحده لا يثمر إيمانًا حقيقيًا بل لا بد معه من رجاء وحب[١٩]، وهذا ما قامت عليه عقيدة الإسلام.

٧ – دعوة العقيدة للتوكل على الله تعالى والاعتماد عليه والتعلق به

والتوكل: «هو صدق اعتماد القلب على الله – عز وجل –، في استجلاب المصالح ودفع المضار من أمور الدنيا والآخرة كلها»[٢٠].

وهذا بلا شك ناتج عن معرفة العبد بربه، وإيمانه بقدرته العظيمة الشاملة، وعلمه الذي أحاط بكل شيء، وأنه سبحانه يدافع عن الذين آمنوا، وكذلك اليقين بأن الله تعالى إذا أراد شيئًا قال له كن فيكون، لا يمنعه من ذلك مانع، حين يعلم العبد ذلك، ينصرف اعتماده وتوكله على الله وحده، بحيث لا يتوكل على غيره أبدًا، قال تعالى: ﴿قُلۡ هُوَ رَبِّي لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ مَتَابِ﴾ [الرعد: ٣٠].

(١٧) ابن تيمية، ١٤٢٢هـ، ٢/٢٣٠.

(١٨) السعدي، د.ت، ص ١١٠.

(١٩) انظر: دراز، د.ت، ص ٤٧.

(٢٠) ابن رجب، ١٤١٨هـ، ص ٤٠٩.

قال تعالى: ﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُۥ مَخْرَجًا ۝ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ ۚ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمْرِهِۦ ۚ قَدْ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَىْءٍ قَدْرًا ﴾ [الطلاق: ٢ – ٣].

فثمرة التوكل العاجلة هي الإقدام على العمل في حزم، وإتيان الأسباب في غير توان، ووضع المقدمات في غير حيرة ولا تردد، مع طمأنينة القلب، وهدوء البال، واستراحة الضمير، فلا قلق للمتوكل على الله، ولا مخاوف تنتابه في الحياة[٢١].

كما دعت العقيدة الإسلامية إلى نبذ التواكل والضعف والاستكانة، قال تعالى: ﴿ وَكَأَيِّن مِّن نَّبِىٍّ قَٰتَلَ مَعَهُۥ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا۟ لِمَآ أَصَابَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا۟ وَمَا ٱسْتَكَانُوا۟ ۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [آل عمران: ١٤٦].

ومن توكل على غير الله، فيما لا يقدر عليه إلا الله، كالتوكل على الموتى والغائبين ونحوهم في دفع المضار، وتحصيل المنافع والأرزاق والأولاد، فقد أشرك بالله الشرك الأكبر كما قال سبحانه: ﴿ وَعَلَى ٱللَّهِ فَتَوَكَّلُوٓا۟ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [المائدة: ٢٣].

كما أن مما يعد من محاسن العقيدة أنها دعت المؤمن إلى الافتقار إلى الله، واللجوء إليه والدعاء كي ينال التوفيق والهداية، قال تعالى: ﴿ وَقَالَ رَبُّكُمُ ٱدْعُونِىٓ أَسْتَجِبْ لَكُمْ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِى سَيَدْخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ ﴾ [غافر: ٦٠]، وقال سبحانه: ﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِى عَنِّى فَإِنِّى قَرِيبٌ ۖ أُجِيبُ دَعْوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِ ۖ فَلْيَسْتَجِيبُوا۟ لِى وَلْيُؤْمِنُوا۟ بِى لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ ﴾ [البقرة: ١٨٦].

(٢١) انظر: الدميجي، ١٤٢١هـ، ص ١٠٥ – ١٤٦.

وعن النعمان بن بشير قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «إن الدعاء هو العبادة»[٢٢]. ثم قرأ: ﴿ وَقَالَ رَبُّكُمُ ٱدْعُونِىٓ أَسْتَجِبْ لَكُمْ ۚ ﴾.

٨ – الواسطة بين الإنسان وخالقه سبحانه

مما امتازت به العقيدة الإسلامية أنها جعلت الباب مفتوحًا دائما بين العبد وربه – عز وجل –، دون وسيطٍ أو حاجبٍ من ملَك أو رسول أو ولي... إلخ[٢٣].

بل جعلت اتخاذ الوسطاء في العبادة نوعًا من الإشراك بالله، ولذا نَعَى الله تعالى على المشركين عبادتهم للأصنام التي زعموا أنها تقربهم إليه. قال تعالى: ﴿ أَلَا لِلَّهِ ٱلدِّينُ ٱلْخَالِصُ ۚ وَٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُوا۟ مِن دُونِهِۦٓ أَوْلِيَآءَ مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَآ إِلَى ٱللَّهِ زُلْفَىٰٓ إِنَّ ٱللَّهَ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ فِى مَا هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى مَنْ هُوَ كَٰذِبٌ كَفَّارٌ ﴾ [الزمر: ٣].

كما وضح سبحانه أن أحدًا لا يملك الشفاعة لأحدٍ إلا بإذن من الله تعالى، بل إن هؤلاء المدعوين والوسائط أنفسهم يريدون الوسيلة التي تقربهم إلى الله، وترضّيه عنهم، قال عز من قائل: ﴿ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ

(٢٢) رواه أبو داود، د.ت، ح (١٤٧٩)؛ والترمذي، ١٤١٧هـ، ح (٣٦١٢)، وقال حديث حسن صحيح.

(٢٣) انظر: ابن تيمية، ١٤٢٢هـ، ٧٨٦/٢؛ وابن القيم، د.ت، ١٤٤/١؛ والمقريزي، ١٩٩٧م، ص ٧.

يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمُ ٱلْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُۥ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُۥٓ ۚ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحْذُورًا ﴾ [الإسراء: ٥٧].

فقد فتح الله كل طريقٍ يَلِجُ منه العبد إليه كي يناجيَه ويستغفرَه في أي وقت شاء، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِى عَنِّى فَإِنِّى قَرِيبٌ ۖ أُجِيبُ دَعْوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِ ۖ فَلْيَسْتَجِيبُوا۟ لِى وَلْيُؤْمِنُوا۟ بِى لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ ﴾ [البقرة: ١٨٦].

فليس في الإسلام رجال كهنوت أو قساوسة يتوسطون للناس عند ربهم، أو يعترف المذنبون بين أيديهم بما اكتسبوا من خطايا؛ ليغفروها لهم [٢٤].

٩ – لا يعلم الغيب إلا الله تعالى

أكدت العقيدة الإسلامية على أهمية الإيمان بالغيب، وأكدت في الوقت نفسه على أن الإيمان بأن الله وحده هو – الذي يحيط بعلم الغيب – يعد من ركائز الإيمان العظيمة، أما البشر فليسوا مهيئين بتكوينهم هذا للاطلاع على شيء من الغيب، وليس البشر وحدهم، بل الجن، والملائكة، كل أولئك لا قِبل لهم بعلم الغيب، وأدلة القرآن في هذا كثيرة وواضحة [٢٥].

قال تعالى: ﴿ قُل لَّا يَعْلَمُ مَن فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ٱلْغَيْبَ إِلَّا ٱللَّهُ ۚ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ ﴾ [النمل: ٦٥].

وقال تعالى: ﴿ فَلَمَّا قَضَيْنَا عَلَيْهِ ٱلْمَوْتَ مَا دَلَّهُمْ عَلَىٰ مَوْتِهِۦٓ إِلَّا دَآبَّةُ ٱلْأَرْضِ تَأْكُلُ مِنسَأَتَهُۥ ۖ فَلَمَّا خَرَّ تَبَيَّنَتِ ٱلْجِنُّ أَن لَّوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ٱلْغَيْبَ مَا لَبِثُوا۟ فِى ٱلْعَذَابِ ٱلْمُهِينِ ﴾ [سبأ: ١٤].

وعليه فقد سد هذا الركنُ البابَ في وجه من يدَّعي علم الغيب، من العرافين، والكهنة، وغيرهم، وكان موقف الإسلام منهم حاسمًا حازمًا، قال تعالى: ﴿ هَلْ أُنَبِّئُكُمْ عَلَىٰ مَن تَنَزَّلُ ٱلشَّيَـٰطِينُ ﴿٢٢١﴾ تَنَزَّلُ عَلَىٰ كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ ﴿٢٢٢﴾ يُلْقُونَ ٱلسَّمْعَ وَأَكْثَرُهُمْ كَـٰذِبُونَ ﴾ [الشعراء: ٢٢١ – ٢٢٣]، بل جاء التحذير والوعيد لمن صدّقهم فيما يزعمون، أو ذهب إليهم، قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «من أتى عرافًا فسأله عن شيء لم تقبل له صلاة أربعين ليلة» [٢٦].

وقال – صلى الله عليه وسلم – أيضًا: «من أتى كاهنًا فصدقه بما يقول فقد كفر بما أنزل على محمد» [٢٧].

ولا شك أن هذا المعتقَد يحقق للمسلم حفظ عقله، من اتباع الأوهام والخرافات، وأيضًا يحفظ عليه أمواله التي ينفقها لهؤلاء [٢٨].

---

(٢٤) انظر: الطهطاوي، ١٩٧٧م، ص ١٨٢؛ وانظر أيضًا: شلبي، د.ت، ص ٢٠٦.

(٢٥) انظر: الغنيمان، د.ت، ص ٢٣٣ – ٢٤٩.

(٢٦) رواه مسلم، ١٤١٦هـ، ح (٢٢٣٠)، كتاب *السلام*، باب تحريم الكهانة وإتيان الكهان.

(٢٧) رواه ابن حنبل، ١٤٢١هـ، ٤٢٩/٢، والبيهقي، ١٤١٥هـ، ١٣٥/٨، وقال الشيخ سليمان بن عبد الله بن محمد بن عبدالوهاب: هذا إسناد صحيح على شرط البخاري.

(٢٨) انظر: سلامة، ١٤٠٣هـ، ص ١٣ – ٣٨.

كما وجهت الشريعة الغراء أولي الأمر من هذه الأمة، للتصدي لهؤلاء، وإقامة الحدود والتعزيرات عليهم.

قال شارح *العقيدة الطحاوية*: «الواجب على ولي الأمر وكل قادر، أن يسعى في إزالة هؤلاء المنجمين والكهان والعرافين وأصحاب الضرب بالرمل والحصى والقرع والقالات، ومنعهم من الجلوس في الحوانيت والطرقات، أو أن يدخلوا على الناس في منازلهم»(٢٩).

هذا وقد وجهت العقيدةُ المسلمَ إلى التفاؤل، واستحبت له ذلك، وكذلك أرشدته إلى الاستخارة والاستشارة من أولي النُّهى والتجربة، وجعلت كفارةَ التطير أو التشاؤم أن يقول المرء هذا الدعاء: «اللهم لا طير إلا طيرك، ولا خير إلا خيرك، ولا إله غيرك»(٣٠).

المبحث الثاني

محاسن العقيدة في الإيمان بالملائكة والكتب والرسل واليوم الآخر والقدر

١٠ – الملائكة الكرام ومكانتهم ووظائفهم في عقيدة الإسلام

يعد الإيمان بالملائكة الركنَ الثاني من أركان الإيمان الستة التي هي أصول الإيمان عند المسلمين.

والملائكة هم خلق من خلق الله، خلقوا من النور، وجعلهم الله طائعين متذللين له، ولبعضهم وظائف خصه الله بها.

وقد أجمل ابن القيم بعض أعمالهم فقال: «منهم أولياء الإنسان وأنصاره، وحفظته ومعلموه، وناصحوه والداعون له، والمستغفرون له، وهم الذين يصلون عليه ما دام في طاعة ربه، ويصلون عليه ما دام يعلم الناس الخير، ويبشرونه بكرامة الله تعالى في منامه وعند موته ويوم بعثه، وهم الذين يزهدونه في الدنيا ويرغبونه في الآخرة، وهم الذين يذكرونه إذا نسي، وينشطونه إذا كسل، ويثبتونه إذا جزع، وهم الذين يسعون في مصالح دينه ودنياه وآخرته... الخ»(٣١).

ومن محاسن العقيدة الإسلامية توضيح مكانة ووظيفة الملائكةِ الكرام ليزدادَ المسلمُ تعظيمًا ومحبة لهم، وحياءً منهم، وإكرامًا لهم، ونَفتْ عنهم ما نُسب إليهم من المشركين حيث قالوا: إنهم بنات الله. — تعالى الله عما يقولون علوًا كبيرًا — ، وحثت المؤمن على احترامهم وحبهم وإكرامهم، وعدم التعرض لهم بالأذى، وعدم الاعتداء بالقول وغيره.

كما بينت العقيدة الإسلامية مقام الملائكة وعباداتهم، فهم لا يستكبرون عن عبادة الله ويسبحونه وله يسجدون.

«ولفظ (الملَك) يشعر بأنه رسول منفذ لأمر مرسله، فليس لهم من الأمر شيء، بل الأمر كله لله الواحد القهار، وهم ينفذون أمره: ﴿ لَا يَسْبِقُونَهُۥ

---

(٢٩) انظر: الحنفي، ١٤٠٤هـ، ص ٥٦٨.

(٣٠) رواه ابن حنبل، ١٤٢١هـ، ٢/٢٣٠.

(٣١) ابن القيم، د.ت، ٢/١٢٥.

بِٱلْقَوْلِ وَهُم بِأَمْرِهِۦ يَعْمَلُونَ ﴾ [الأنبياء: ٢٧]، ﴿ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ ﴾ [البقرة: ٢٥٥]، ﴿ وَلَا يَشْفَعُونَ إِلَّا لِمَنِ ٱرْتَضَىٰ وَهُم مِّنْ خَشْيَتِهِۦ مُشْفِقُونَ ﴾ [الأنبياء: ٢٨]، ﴿يَخَافُونَ رَبَّهُم مِّن فَوْقِهِمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [النحل: ٥٠] فهم عباد مكرمون، منهم الصافون، ومنهم المسبحون، ليس منهم إلا له مقام معلوم، ولا يتخطاه، وهو على عمل قد أمر به. لا يقصر عنه ولا يتعداه، وأعلاهم الذين عنده: ﴿ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِۦ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ ﴿١٩﴾ يُسَبِّحُونَ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ ﴾ [الأنبياء: ١٩ – ٢٠]»[٣٢].

ونعى القرآن على اليهود بغضهم لجبريل – عليه السلام –، وهو من الملائكة الكرام، حيث قال اليهود: إنه عدو لنا، فرد الله عليهم قولهم: ﴿ مَن كَانَ عَدُوًّا لِّلَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَىٰلَ فَإِنَّ ٱللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَٰفِرِينَ﴾ [البقرة: ٩٨].

١١ – الأنبياء والرسل في العقيدة الإسلامية

من محاسن العقيدة الإسلامية توضيحُ حقيقة الأنبياء والرسل، ومكانتهم، ووظيفتهم، كما بينت واجبنا نحوهم كالإيمان بهم جميعًا، وتعظيمهم، واحترامهم، والقيام بجميع حقوقهم علينا – صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين –.

يقول ابن القيم: «فإنه لا سبيل إلى السعادة والفلاح لا في الدنيا ولا في الآخرة إلا على أيدي الرسل، ولا سبيل إلى معرفة الطيب والخبيث إلا من جهتهم، ولا ينال رضا الله ألبتة إلا على أيديهم... الخ»[٣٣].

كما بينت مكانتهم وخيريتهم على البشر؛ بما يدفع إلى توقيرهم، واتباع هديهم، كما قال تعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ۚ فَإِن يَكْفُرْ بِهَا هَٰٓؤُلَآءِ فَقَدْ وَكَّلْنَا بِهَا قَوْمًا لَّيْسُواْ بِهَا بِكَٰفِرِينَ ﴿٨٩﴾ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ ۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقْتَدِهْ ۗ قُل لَّآ أَسْـَٔلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْعَٰلَمِينَ ﴾ [الأنعام: ٨٩ – ٩٠].

ومن أهم محاسن العقيدة الإسلامية الإيمان بجميع الأنبياء والرسل دون تفرقة بين أحد منهم بهوى أو رأي، قال تعالى: ﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُواْ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ﴾ [البقرة: ٢٨٥].

فالمسلم يحب موسى وعيسى – عليهما السلام – كما يحب محمدًا – صلى الله عليه وسلم –، ويجلهما، ويكبرهما، كإجلاله محمدًا وإكباره إياه، واليهودي الذي دخل النصرانية لما جاء بها المسيح – عليه السلام – لم يخسر موسى – عليه السلام – ولكنه ربح معه عيسى – عليه السلام –، والنصراني الذي يدخل اليوم في الإسلام لا يخسر عيسى وموسى ولكنه يربح معهما محمدًا – صلى الله عليه وسلم –.

(٣٢) الحنفي، ١٤٠٤هـ، ص ٢٧٤، ٢٧٥.

(٣٣) ابن القيم، ١٤١٨هـ، ١/١٥.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «والله تعالى بعث الرسل وأنزل الكتب؛ ليكون الدين كله لله، وقال النبي – صلى الله عليه وسلم – في الحديث الصحيح: «إنا معشر الأنبياء ديننا واحد»[٣٤]، فالدين واحد وإن تفرقت الشرعة والمنهاج، قال الله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ ﴾ [الأنبياء: ٢٥]، وقال تعالى: ﴿ وَسۡـَٔلۡ مَنۡ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رُّسُلِنَآ أَجَعَلۡنَا مِن دُونِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ءَالِهَةً يُعۡبَدُونَ ﴾ [الزخرف: ٤٥]، وقال الله تعالى: ﴿ وَلَقَدۡ بَعَثۡنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَٱجۡتَنِبُواْ ٱلطَّٰغُوتَۖ ﴾ [النحل: ٣٦]»[٣٥].

والدفاع عن موسى – صلى الله عليه وسلم – وعيسى – صلى الله عليه وسلم – في العقيدة الإسلامية مثل الدفاع عن رسولنا – صلى الله عليه وسلم –، كما أوضحت العقيدة أن وظيفة الأنبياء هي تبليغ الرسالات، والدعوة إلى الله – تعالى –، والتبشير والإنذار، وإصلاح النفوس وتزكيتها، قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِي بَعَثَ فِي ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ﴾ [الجمعة: ٢].

وليس من وظيفتهم تخليص البشرية من الخطيئة، ولا ورد مثله عن نبي من الأنبياء.

(٣٤) أخرجه البخاري، ١٤٢٢هـ، بنحوه، ح (٣٤٤٣)؛ ومسلم، ١٤١٦هـ، ح (٢٣٦٥).

(٣٥) ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ١١/٥٢٢.

١٢ – دعوة العقيدة إلى الإيمان بالكتب السماوية جميعًا

من أسس الإيمان في الإسلام أن يؤمن المسلم ويصدق تصديقا جازما بما أوحى الله تعالى من كلامه إلى من اصطفى من رسله.

فينبغي الإيمان بكل ما أنزل الله من كتب سماوية على وجه الإجمال، كما جاء في قوله تعالى: ﴿ كَانَ ٱلنَّاسُ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَبَعَثَ ٱللَّهُ ٱلنَّبِيِّـۧنَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنزَلَ مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ لِيَحۡكُمَ بَيۡنَ ٱلنَّاسِ فِيمَا ٱخۡتَلَفُواْ فِيهِۚ ﴾ [البقرة: ٢١٣].

وقال – عز وجل –: ﴿ لَقَدۡ أَرۡسَلۡنَا رُسُلَنَا بِٱلۡبَيِّنَٰتِ وَأَنزَلۡنَا مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡمِيزَانَ لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلۡقِسۡطِۖ ﴾ [الحديد: ٢٥].

وقد جاء في القرآن الكريم بيانٌ شافٍ لكثير من الكتب والصحف التي أنزلها الله على رسله – عليهم الصلاة والسلام –، منها: التوراة، والإنجيل، والزبور، وصحف إبراهيم وموسى – عليهما السلام –.

وقد ورد في آيات أخرى بعض ما جاء في هذه الكتب السماوية من أحكام وأخبار مثل قوله تعالى: ﴿ وَكَتَبۡنَا عَلَيۡهِمۡ فِيهَآ أَنَّ ٱلنَّفۡسَ بِٱلنَّفۡسِ وَٱلۡعَيۡنَ بِٱلۡعَيۡنِ وَٱلۡأَنفَ بِٱلۡأَنفِ وَٱلۡأُذُنَ بِٱلۡأُذُنِ وَٱلسِّنَّ بِٱلسِّنِّ وَٱلۡجُرُوحَ قِصَاصٞۚ فَمَن تَصَدَّقَ بِهِۦ فَهُوَ كَفَّارَةٞ لَّهُۥۚ وَمَن لَّمۡ يَحۡكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾ [المائدة: ٤٥].

وقد وردت إشارات أيضًا تتحدث عن بعض ما جاء في صحف إبراهيم وموسى – عليهما السلام – كما في قوله تعالى: ﴿ بَلْ تُؤْثِرُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا ﴿١٦﴾ وَٱلْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰٓ ﴿١٧﴾ إِنَّ هَـٰذَا لَفِى ٱلصُّحُفِ ٱلْأُولَىٰ ﴿١٨﴾ صُحُفِ إِبْرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ ﴾ [الأعلى: ١٦ – ١٩].

وبعد فهذه الكتب التي ذكرت في القرآن بأسمائها، وصفاتها يؤمن بها المؤمن كما ذكرت مفصلة بلا زيادة ولا نقصان، ولا يجوز أن يؤمن ببعضها ويكفر ببعض تعصبًا أو تكبرًا. قال جل شأنه: ﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَـٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴾ [البقرة: ٢٨٥].

وقد جاء القرآن الكريم مهيمنًا على هذه الكتب، ورقيبًا عليها وحفيظًا عليها ومعترفًا بصدقها ومقررًا لها، فقد حفظه الله من التحريف والتبديل والزيادة والنقص لفظًا ومعنى.

وجاءت آياته موافقة للكتب السابقة في كثير من الغايات والمقاصد والأصول التي لا تختلف باختلاف الشرائع والرسالات، فنجد فيه:

١ – الدعوة إلى الإيمان بالله تعالى وكتبه ورسله واليوم الآخر.

٢ – فيه توافق مع الكتب السابقة في أصول الشرائع كالصلاة والصيام والزكاة.

٣ – يتفق مع الكتب السابقة في الدعوة إلى الفضائل، والترغيب فيها، والترهيب من الرذائل والتنفير منها[٣٦].

١٣ – تفصيل العقيدة لأحوال الآخرة

لم تحظ الدار الآخرة – دار الجزاء – بتفصيلٍ وإيضاحٍ لمراحلها، ونوع الحياة فيها، وطبيعتها، مثلما حظيت به في العقيدة الإسلامية، فالآيات القرآنية في هذا الصدد أكثر من أن تحصى، علاوة على ذلك فإن ذكر نعيم الآخرة يبعث على قلة الركون إلى الدنيا، فيجعلها مزرعة للآخرة، يؤدي فيها المرء حق الله تعالى خضوعًا وعبادةً، ويدعوه كذلك إلى التهاون بأحزانها ومصائبها، والصبر عليها، وعلى مضض الشهوات؛ احتسابًا وثقةً بما عند الله من حسن الجزاء والثواب، كما أنه يدعو للتأهب والاستعداد للحساب، ويدعو أيضًا لاجتناب الظلم بكل صوره، ويزيد من شوق المرء إلى الجنة وما فيها.

أ) حتمية البعث بعد الموت:

قال تعالى: ﴿ زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَن لَّن يُبْعَثُوا۟ ۚ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتُبْعَثُنَّ ثُمَّ لَتُنَبَّؤُنَّ بِمَا عَمِلْتُمْ ۚ وَذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ [التغابن: ٧].

ب) الجمع بين الأولين والآخرين:

قال تعالى: ﴿ هَـٰذَا يَوْمُ ٱلْفَصْلِ ۖ جَمَعْنَـٰكُمْ وَٱلْأَوَّلِينَ ﴾ [المرسلات: ٣٨].

---

(٣٦) انظر: الدوسري، ١٤٢٦هـ، ص ١٢١.

ج) صنوف النعيم لأهل الجنة:

قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَآ أُوْلَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴿٤٢﴾ وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمُ ٱلْأَنْهَٰرُ وَقَالُواْ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِي هَدَىٰنَا لِهَٰذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَآ أَنْ هَدَىٰنَا ٱللَّهُ لَقَدْ جَآءَتْ رُسُلُ رَبِّنَا بِٱلْحَقِّ وَنُودُوٓاْ أَن تِلْكُمُ ٱلْجَنَّةُ أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [الأعراف: ٤٢ – ٤٣]، وقال تعالى: ﴿ مَّثَلُ ٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِي وُعِدَ ٱلْمُتَّقُونَ فِيهَآ أَنْهَٰرٌ مِّن مَّآءٍ غَيْرِ ءَاسِنٍ وَأَنْهَٰرٌ مِّن لَّبَنٍ لَّمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُۥ وَأَنْهَٰرٌ مِّنْ خَمْرٍ لَّذَّةٍ لِّلشَّٰرِبِينَ وَأَنْهَٰرٌ مِّنْ عَسَلٍ مُّصَفًّى وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ وَمَغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ ﴾ [محمد: ١٥].

وعلى النقيض لم تذكر الدار الآخرة في الكتب السابقة التي حُرِّفت إلا قليلاً [٣٧].

ولأن الإنسان متعلق بما هو دائم وخالد والعقيدة متوافقة مع فطرته، نجدها تفصِّل له ما يتمنى حصوله له في الآخرة من خلود ونعيم...الخ بعدما أعلمته بحقيقة الدنيا وأنها زائلة وفانية [٣٨].

١٤ – القضاء والقدر في المعتقد الإسلامي

أولت العقيدة الإسلامية قضية القضاء والقدر اهتمامًا بالغًا بما يضمن للإنسان عزته وكرامته، ويرفعه عن الاستكانة والخضوع والإحباط.

فقد عُدَّ الإيمانُ بالقضاء والقدر خيره وشره من أصول الإيمان الستة، وجاءت الأدلة على الإيمان بالقدر من القرآن والسنة مفصلة ومبينة لحقيقة القضاء والقدر [٣٩]:

قال تعالى: ﴿ إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَٰهُ بِقَدَرٍ ﴾ [القمر: ٤٩].

وقال عز من قائل: ﴿ فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ ٱلْقَٰدِرُونَ ﴾ [المرسلات: ٢٣].

ومن السنة النبوية قول رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «وإن أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل: قدر الله وما شاء فعل» [٤٠].

على أن بيان العقيدة الإسلامية لمسألة القضاء والقدر يوافق مقتضى الفطرة الإنسانية التي رأت منذ عصر الجاهلية وما قبله أن شيئًا في الكون لا يقع إلا بمراد الله تعالى، ومن ثم احتج المشركون على شركهم بالقدر (خطأً) فقالوا: ﴿ لَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَا عَبَدْنَا مِن دُونِهِۦ مِن شَيْءٍ نَّحْنُ وَلَآ ءَابَآؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِن دُونِهِۦ مِن شَيْءٍ كَذَٰلِكَ فَعَلَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَهَلْ عَلَى ٱلرُّسُلِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ ﴾ [النحل: ٣٥].

ويوافق العقل السليم الذي يدل صاحبه على أن الله تعالى هو خالق الكون، ومدبره، ولا يمكن أن يكون الكون على هذا النظام البديع من التآلف والتناسق إلا بتدبير مدبر – عز وجل –، فإذا تقرر هذا لدى العاقل علم أن ليس من الممكن أن يقع في ملك

---

(٣٧) انظر: الخلف، ١٤١٤هـ، ص ٨٥.

(٣٨) انظر: عواجي، ١٤١٧هـ، ١/٧٥، وابن القيم، د.ت، ١/٥.

(٣٩) المحمود، د.ت، ص ٤٥ – ٥٤.

(٤٠) رواه مسلم، ١٤١٦هـ، ح (٢٦٦٤).

الله إلا ما يريده، وما يقدره، يدلنا على هذا قوله جل شأنه: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ وَمِنَ ٱلْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ ٱلْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ ٱللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَىْءٍ عِلْمًا ﴾ [الطلاق: ١٢].

ولذا جاء عن ابن عباس – رضي الله عنهما – قال: «القدر نظام التوحيد، فمن وحد الله وكذب بالقدر فقد نقض تكذيبُه توحيده»[٤١].

ومتى صح فَهمُ المسلم لعقيدة القضاء اطمأن قلبه لكل ما يجري في الكون مما لا كسب له فيه، ورضي بمراد الله مهما كان ذلك الأمر محزنًا أو سارًّا.

وفيما يأتي نذكر بعضًا من محاسن العقيدة في هذا الجانب:

الصبر والثبات عند الشدائد والملمات:

فإنه متى آمن المسلم بأن كل شيء بقدر الله، وأنه لن تصيبه مصيبة إلا بإذن الله و مشيئته ولحكمة أرادها – حين يعلم ذلك – يثبت قلبه ولا يجزع ولا يضطرب، وهذه من أعظم المحاسن، كما قال تعالى: ﴿ مَآ أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَآ ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ [الحديد: ٢٢].

يقول الكاتب المعروف (ر. ن. س. بودلي) في مقالة بعنوان (عشت في جنة الله): «وقد تعلمت من عرب الصحراء كيف أتغلب على القلق؛ فهم بوصفهم مسلمين يؤمنون بالقضاء والقدر، وقد ساعدهم هذا الإيمان على العيش في أمان، وأخذ الحياة مأخذًا سهلا هينًا، فهم لا يتعجلون أمرًا، ولا يلقون بأنفسهم بين براثن الهم قلقًا على أمر، إنهم يؤمنون بأن «ما قدر يكون»، وأن الفرد منهم «لن يصيبه إلا ما كتب الله له»، وليس معنى هذا أنهم يتواكلون، أو يقفون في وجه الكارثة مكتوفي الأيدي، كلا... لقد أفلحت هذه الطباع التي اكتسبتها من العرب في تهدئة أعصابي أكثر مما تفلح آلاف المسكنات والعقاقير»[٤٢].

القوة والثبات في الحق:

فالذي يؤمن بالقدر، يؤمن أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوه بشيء لن ينفعوه إلا بشيء قد كتبه الله له، ولو اجتمعت على أن تضره بشيء لن تضره إلا بشيء قد كتبه الله عليه.

وكما جاء في قول النبي – صلى الله عليه وسلم –: «احرص على ما ينفعك، واستعن بالله، ولا تعجز»[٤٣].

كذلك يؤمن بأن نفسًا لن تموت حتى تستكمل رزقها وأجلها، هذه العقيدة تنزع من قلوب معتنقيها الخوف والجبن والخور والتثاقل، بل تسكب في نفوسهم السكينة، وتغرس فيهم الشجاعة، وبذا يتحرر المرء من العبودية الهابطة للعباد ويرقى للعبودية السامية لله – عز وجل –.

القضاء على الحسد:

فإن من ضرورات الإيمان بالقدر أن يعلم المسلم

---

(٤١) انظر: ابن بطة، ١٤١٥هـ، ٢/١٥٩.

(٤٢) كارنيجي، د.ت، ص ٢٩١، ٢٩٥.

(٤٣) رواه مسلم، ١٤١٦هـ، ح (٢٦٦٤).

أن الأرزاق مقدرة كما الآجال، وأنه مهما سعى في طلب الرزق – وهو بلا شك مطالب بذلك – فإنه لن ينال إلا ما كُتب له، عندئذ ينقطع تطلعه لما في أيدي الآخرين متذكرًا قوله تعالى: ﴿ أَهُمۡ يَقۡسِمُونَ رَحۡمَتَ رَبِّكَۚ نَحۡنُ قَسَمۡنَا بَيۡنَهُم مَّعِيشَتَهُمۡ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۚ وَرَفَعۡنَا بَعۡضَهُمۡ فَوۡقَ بَعۡضٖ دَرَجَٰتٖ لِّيَتَّخِذَ بَعۡضُهُم بَعۡضٗا سُخۡرِيّٗاۗ وَرَحۡمَتُ رَبِّكَ خَيۡرٞ مِّمَّا يَجۡمَعُونَ ﴾ [الزخرف: ٣٢].

التخلص من العُجْب والغرور:

فطالما أن كل شيء مقدرٌ للإنسان، وأنه قد يبذل الأسباب كلها ولا يتحقق له مراده، فإن ذلك يدعوه إلى عدم الاعتداد بالنفس والعجب والغرور والتعالي(٤٤).

١٥ – الشيطان في ميزان الشريعة الإسلامية

لقد بينت العقيدة قدر الشيطان، وأظهرت حقيقة قدرته التي هولتها كتبُ النصارى المحرفة؛ حيث زعمت أن الشيطان له قدرةٌ هائلة، وقوة كبيرة يستطيع التسلط بها حتى على المؤمنين، كما يعتقدون أنه سبب لكثير من الأمراض بل سبب للموت(٤٥).

بينما صححت عقيدتنا هذا المفهوم، وذكرت أن عداوة الشيطان للإنسان قديمة ومستدامة، ولن يمكن أن يلتقيا على خير أبدًا، لكنها كشفت النقاب عن حدود الشيطان وقدراته؛ فالشيطان ليس يملك من الإنسان إلا الوسوسة فحسب، وليس له فوق ذلك قيد أنملة من التسلط أو التمكن من الإنسان ما دام مؤمنًا، وإنما هي مجرد وسوسة؛ لأنه لا سلطان له إلا على أوليائه من الإنس، كما قال تعالى: ﴿ إِنَّهُۥ لَيۡسَ لَهُۥ سُلۡطَٰنٌ عَلَى ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَلَىٰ رَبِّهِمۡ يَتَوَكَّلُونَ ﴾ [النحل: ٩٩].

فكيده ضعيف مهما بلغ: ﴿ فَقَٰتِلُوٓاْ أَوۡلِيَآءَ ٱلشَّيۡطَٰنِۖ إِنَّ كَيۡدَ ٱلشَّيۡطَٰنِ كَانَ ضَعِيفًا ﴾ [النساء: ٧٦].

وعليه فقد أرشدت الآيات إلى سبل الوقاية منه، قال تعالى: ﴿ وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ نَزۡغٞ فَٱسۡتَعِذۡ بِٱللَّهِۚ إِنَّهُۥ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ [الأعراف: ٢٠٠].

وقد صورت لنا آيات القرآن مشهد المحاجّة بين الشيطان والإنسان يوم القيامة، حين يُرجع الكافرُ سببَ خَسارته إلى كيد الشيطان، فيتبرأ حينذاك الشيطان منه، ومن غواياته، ويعلن أنه إنما وسوس له ليس إلا.

المبحث الثالث

محاسن العقيدة في نظرها للإنسان

١٦ – مكانة الإنسان في العقيدة الإسلامية

من محاسن العقيدة الإسلامية أنها أوضحت لنا مكانة الإنسان بين المخلوقات، وأصل خلقه وتكوينه، فقطعت المجال على الملاحدة وغيرهم ممن يتحدثون في خلق الإنسان وأصل تكوينه مثل دارون صاحب نظرية النشوء والارتقاء.

فالله – عز وجل – ابتدأ خلق الإنسان من طين، ثم جعل ذريته من سلالة من ماء مهين؛ إذ خلق

---

(٤٤) انظر: عيد، ١٤٢٠هـ، ص ١٣٥.

(٤٥) انظر: المدهون، ١٤٢٩هـ، ص ٢٧٢.

آدم من طين بيديه، ونفخ فيه من روحه، وخلق منه أنثاه، وعلمه الأسماء، وأسجد له ملائكة السماء، فسجدوا كلهم أجمعون، إلا إبليس أبى، ونهاه عن الأكل من الشجرة فنسى، فأكل منها فعصى وغوى، وتلقى كلمات منه تعالى، فقالها فتاب عليه وهداه، وأهبطه إلى الأرض خليفة فيها بعد أن هيأها له، وسخر له كل ما فيها.

قال تعالى عن خلق آدم: ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّى خَـٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَـٰجِدِينَ ﴿٧٢﴾ فَسَجَدَ ٱلْمَلَـٰٓئِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ ﴿٧٣﴾ إِلَّآ إِبْلِيسَ ٱسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ ٱلْكَـٰفِرِينَ ﴾ [ص: ٧١ - ٧٤].

ثم علم الله تعالى آدم الأسماء والبيان قال تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَـٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَـٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ ﴾ [البقرة: ٣١]، وقال جل جلاله: ﴿ ٱلرَّحْمَـٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ﴿٢﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴾ [الرحمن: ١ - ٤].

وكرم الله بني آدم، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ ﴾ [الإسراء: ٧٠].

١٧ - الحرية الإنسانية في الإسلام

من القضايا الشائكة قضية الجبر والاختيار، وهل الإنسان مخير أو مسير؟ وقد أثبتت العقيدة الإسلامية حريةً للإنسان ومشيئة يثاب ويعاقب بمقتضاها.

فقد أعطى الله الإنسان القدرةَ التي يستطيع بها أن يُقْدِمَ على فعل الخير أو الشر، قال تعالى: ﴿ وَهَدَيْنَـٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴾ [البلد: ١٠]، وقال تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَن شَآءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَآءَ فَلْيَكْفُرْ ۚ ﴾ [الكهف: ٢٩].

ومهما كانت قدرة الإنسان ومشيئته فهي لن تخرج عن قدرة الله ومشيئته، كما قال - عز وجل -: ﴿ لِمَن شَآءَ مِنكُمْ أَن يَسْتَقِيمَ ﴿٢٨﴾ وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ [التكوير: ٢٨ - ٢٩].

على أن الإنسان لو كان مجبرًا في كل أعماله لما أرسلت الرسل، وأنزلت الكتب، ولما كلف الله الناس بالأمر والنهي؛ إذ سلب اختيارهم، ولا ريب أن هذا عبثٌ يتنزه عنه الحكيم العليم.

وإذا كان بعض أصحاب الرياسات والزعامات الدينية قد ادعى أن بإمكانه أن يحمل خطايا غيره، فإن الإسلام يفند هذا ويكذبه، قال تعالى: ﴿ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴾ [المدثر: ٣٨].

١٨ - عدم مؤاخذة الإنسان بجرم غيره (المسئولية الفردية)

إذا كان العدل هو الصفة المميزة للإله فلا يمكن في شريعته أن يؤاخَذَ إنسانٌ ما بجرم وجريرة غيره. هذا ما أصلته العقيدة الإسلامية حين تقول: ﴿ وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَـٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴾ [النجم: ٣٩]، وكذا قوله تعالى: ﴿ وَكُلُّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ فَرْدًا ﴾ [مريم: ٩٥].

إذن الأصل ألا يحمل الإنسان تبعة غيره؛ لأن هذا يتنافى ومبدأ العدل الذي أقرته شرائع السماء كافة.

من هذا نعلم فضل العقيدة، وكيف أنها عالجت

خطيئة آدم – عليه السلام – التي تحدثت عنها كتب النصارى دون قتل أو صلب، بل إن جزاء الخطيئة لحق فاعلها فقط وهو آدم – عليه السلام – وزوجه، ثم تاب الله عليه واجتباه واصطفاه.

قال تعالى: ﴿ ثُمَّ ٱجۡتَبَٰهُ رَبُّهُۥ فَتَابَ عَلَيۡهِ وَهَدَىٰ ﴾ [طه: ١٢٢].

١٩ – الحفاظ على أمن المجتمع من خلال وسطية العقيدة

من أصول العقيدة الإسلامية وجوب اتباع أئمة المسلمين وطاعتهم في المعروف وعدم جواز الخروج عليهم ما أقاموا الصلاة.

قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلاً ﴾ [النساء: ٥٩].

بل عدت الخروج عليهم ومفارقة الجماعة والموت على ذلك من صفات الجاهلية، وعند البخاري «من رأى من أميره شيئًا يكرهه فليصبر عليه، فإنه من فارق الجماعة شبرًا فمات إلا مات ميتة جاهلية»[٤٦]، وحذرت أيضًا من مناصبة حكام المسلمين العداء؛ إذ الحكم في الإسلام عملٌ تعبديٌ يُبتغى به وجه الله، وتُقام به الخلافة الإنسانية في الأرض.

كما حافظت العقيدة على وحدة الصف المسلم، ودعت إلى نبذ التطرف والتكفير؛ ذلك أن من مقررات العقيدة الصحيحة أن أصحاب الكبائر لا يكفرون، بل هم تحت المشيئة، كما هو مبسوط في مظانه.

فمتى كانت هذه عقيدة الإنسان فإنه يصبح من أبعد الناس عن الحكم على غيره من المسلمين بغيًا منه وجهلاً، ويكون من أشدهم نبذًا للتطرف والغلو الذي سام أصحابُه غيرَهم من المسلمين أشد الضرر وصنوف الأذى.

٢٠ – الولاء والبراء وصيانة حوزة المسلمين

الإسلام يحث المسلم أن يتلقى من غير المسلم ما ينفعه في شتى أنواع العلوم، والتعاون معه في الأمور الدنيوية لما فيه خير البشرية من تعاون في صناعة وتجارة وتعليم والمحافظة على البيئة ورعاية للمجتمعات مما يضرها.

ولكن الإسلام لا يبيح بل يرفض أن يتلقى المسلم أيَّ شيءٍ يتعلق بعقيدته من غير المسلم، حرصًا على صفاء العقيدة ونقائها ووحدة مصدرها.

وبما أن الأساس الأول لعقيدة الولاء هو الحب الذي يعدُّ الوشيجة العظمى التي يلتقي عليها المسلمون، فإن من لوازم هذا الحب أن يؤديَ المسلمُ الحقَّ إلى أخيه، وهذه الحقوق كثيرة جدًّا منها: نصرته، ومودته، وزيارته، وإكرامه، والسلام عليه، وحماية عرضه، والرد والذود عنه، ومواساته... الخ.

كذلك مما ينبني على عقيدة الولاء والبراء الدفاعُ بالنفس عن الأخ، وكسر شوكة الظالم له، وبذل المال

(٤٦) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (٧٠٥٤).

لإعزازه وتقوية جانبه، والذب عن عرضه وسمعته، والدعاء له بظهر الغيب بالنصر والتوفيق، وتتبع أخبار المسلمين في أنحاء المعمورة، والوقوف على أحوالهم، ودعمهم بقدر الاستطاعة.

كذلك أيضًا من مقتضيات هذه العقيدة أن يبرأ المسلم من الكفار وأعوانهم دون أن يظلمهم أو يجور عليهم كما قال تعالى: ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَئَانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ﴾ [المائدة: ٨](٤٧)، وأن يحفظ عورات المسلمين عن أعدائهم خاصة وقت نشوب الحروب؛ ذلك أن التجسس خيانةٌ عظمى تسقط على ممارستها البلاد، وتصير معها حمى مستباحًا لكل ذي عدوان.

ومن ثم فإن العقيدة الإسلامية تقضي على هذا العمل بأنه صورة من صور الموالاة للكفار، والتي تعد من خوارم العقيدة ونواقضها، قال تعالى: ﴿ لَّا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْأَخِرِ يُوَآدُّونَ مَنْ حَآدَّ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَوْ كَانُوٓاْ ءَابَآءَهُمْ أَوْ أَبْنَآءَهُمْ أَوْ إِخْوَٰنَهُمْ أَوْ عَشِيرَتَهُمْ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَتَبَ فِى قُلُوبِهِمُ ٱلْإِيمَٰنَ وَأَيَّدَهُم بِرُوحٍ مِّنْهُ ۖ ﴾ [المجادلة: ٢٢].

٢١ - عدم الإكراه في الدين

تميزت العقيدة الإسلامية بميزةٍ فريدة متمثلة في عدم إكراه أحد من الخلق على الدخول في الإسلام، أو إجباره على اعتناقه، بل عدّتْ من دخل فيه من دون اقتناع، واختيار، وحب، من المنافقين الذين لا يُقبل إيمانهم ولا تنفعهم دعواهم.

وجاءت أصول العقيدة واضحًا غاية الوضوح، وهو قول الله تعالى: ﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَىِّ ۚ ﴾ [البقرة: ٢٥٦].

ومن خلال هذا المبدأ كفل الإسلام للناس في كل البلدان الحرية الدينية؛ فلم يجبر أحدًا على اعتناقه مكرهًا قهرًا، بل ترك الناسَ وما اختاروا لأنفسهم، ولذا قال تعالى: ﴿ وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَأَمَنَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُواْ مُؤْمِنِينَ ﴾ [يونس: ٩٩].

هذا مع القناعة التامة واليقين أن الإسلام هو الدين الحق المبين، وأن عقيدته هي الصواب، «فلغير المسلم أن يمارس حريته في العبادة والإيمان الكامل، شريطة ألا تمس هذه الممارسة دعوة لشرك أو فساد أو تعطيل لأداء المسلمين لشعائرهم أو طعنًا فيها، فهي حرية مكفولة ومسئولة لا [مطلقة]»(٤٨).

وقد ذكر ابن كثير - رحمه الله - في تفسيره لقوله تعالى: ﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ ﴾ ما نصه: «لا تكرهوا أحدًا على الدخول في دين الإسلام، فإنه بيّن واضحٌ جلي في دلائله وبراهينه، لا يحتاج إلى أن يُكْرِه أحدًا على الدخول فيه، بل من هداه الله للإسلام، وشرح صدره، ونور بصيرته، دخل فيه على بينة»(٤٩).

---

(٤٧) انظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ٣/٦٢.

(٤٨) ربيع، ١٤٠٨هـ، ص ١١٥.

(٤٩) انظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ١ /٤١٦ - ٤١٧.

٢٢ – النية في الإسلام

من محاسن العقيدة الإسلامية أنها أولت النية اهتمامًا عظيمًا في وقتٍ ربطت فيه بينها وبين صحة العمل.

فقد قررت حصول الأجر عند وجود القصد الشريف، والنية الخالصة لله، حتى وإن لم يحصل العمل؛ ذلك بأن النيةَ تُعد أساس العمل وقاعدته، ورأس الأمر وعموده، ولذا قال النبي – صلى الله عليه وسلم –: «إنما الأعمال بالنيات»[٥٠].

وقال – صلى الله عليه وسلم – أيضًا: «إذا مرض العبد أو سافر كُتب له ما كان يعمل مقيمًا صحيحًا»[٥١].

وبالنية الطيبة تنقلب المباحات والعادات إلى طاعات وقربات إلى الله، فمن تناول غذاءه بنيةِ حفظ حياته وتقوية جسده، ليستطيع القيام بما أوجبه عليه ربه، من حقوق وتكاليف لأهله وأولاده، كان طعامه وشرابه مع النية الصالحة عبادة، ومن أتى شهوته مع ما أحله الله له من زوجة، يقصد إعفاف نفسه وأهله، وابتغاء ذرية صالحة، كان ذلك عبادة تستحق المثوبة والأجر من الله، وفي ذلك يقول النبي – صلى الله عليه وسلم –: «وفي بضع أحدكم صدقة» قالوا: يا رسول الله! أيأتي أحدنا شهوته، ويكون له فيها أجرٌ؟! قال: «أليس إن وضعها في حرام كان عليه وزر، فكذلك إذا وضعها في حلال كان له أجر»[٥٢].

فالعقيدة التي تجعل الحياة خاضعة لمرضاة الرب تعالى بالنية الخالصة لله والقصد الحسن، مما يزيد من المظاهر الطيبة في حياة الناس، وخاصة فعل الخيرات وترك المنكرات، وزيادة الفاعلية في الحياة لتصور عظم الجزاء على ذلك في الدنيا راحة نفسية وطمأنينة قلبية، وفي الآخرة الجنة والنعيم.

٢٣ – العلاقة بين العقيدة والأخلاق

الدين هو الذي يحدد للإنسان سلوكه المستقيم، ويرسم له طريقًا موصلة إلى غايته، ثم يدفعه إلى السير فيها من خلال آيات الوعد والوعيد، وإظهار الحِكَمِ والعلل من هذه السلوكيات.

أما القانون وحده فلا يكفي لضبط سلوك الإنسان، كما أن القانون لا بد له من سلطان الحكومة حتى يُنفذ ويُراعى، وثَمّ ارتباطٌ وثيقٌ بين العقيدة والأخلاق، يوضحه قول رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وقد سئل: أي المؤمنين أكمل إيمانًا؟ قال: «أحسنهم خلقًا»[٥٣].

فالإيمان قوةٌ عاصمة عن الدنايا، دافعة إلى المكرمات، ومن هنا فإن الله تعالى عندما يدعو إلى خيرٍ أو ينفر عن شرٍ يجعل ذلك من مقتضيات الإيمان به جل

(٥٠) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (١).
(٥١) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (٢٩٩٦).
(٥٢) رواه مسلم، ١٤١٦هـ، ح (٢٣٧٦).
(٥٣) أخرجه ابن ماجه، د.ت، ح (٤٢٥٩)؛ والحاكم، ١٤٢١هـ، ٥٤٠/٤، وقال: هذا حديث صحيح الإسناد. وقال الذهبي: صحيح.

وعلا، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَكُونُواْ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾ [التوبة: ١١٩].

إن عقيدة المؤمن في الله أولا وفي الحساب والجزاء ثانيا تجعل ضميرَه في الحياة صحوًا يقظًا فهو يراقب نفسه، ويحاسبها، ويلومها. ولا ريب أن لهذا الضمير الحي الذي يتكون في ظل الإيمان والعقيدة أثرَه في مجالات الحياة كلها، يُلمس أثرُه في أداء الحقوق المالية، وكذا في الاعتراف بالجريمة، في شجاعةٍ وتحملٍ للعقوبة خشية من الله وطلبًا لمرضاته(٥٤).

يقول الدكتور محمد عبد الله دراز – رحمه الله –: «والسر في أن الإنسان يمتاز عن سائر الحيوانات الحية بأن حركاته وتصرفاته الاختيارية يتولى قيادتها شيء لا يقع عليه سمعه ولا بصره ولا يوضع في يده ولا عنقه ولا يجري في دمه ولا في عضلاته ولا في أعصابه، وإنما هو معنى إنساني روحاني أساسه الفكرة والعقيدة»(٥٥).

كما ربطت آيات القرآن بين الكفر بالله وإنكار ألوهيته، والكفر باليوم الآخر وبين سيئ الأخلاق في مثل قوله – عز وجل –: ﴿ إِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ ۚ فَٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْأَخِرَةِ قُلُوبُهُم مُّنكِرَةٌ وَهُم مُّسْتَكْبِرُونَ ﴾ [النحل: ٢٢].

٢٤ – العقيدة وموافقة الفطرة الإنسانية

جاءت العقيدة الإسلامية موافقة للفطرة الإنسانية السليمة، وملبية لندائها؛ إذ إن أول ما تتوجه إليه الفطرةُ السليمة هو إلهٌ خالقٌ لها ولهذا الكون، تتوجه إليه بالتوحيد اعتقادا، وبالعبادة انقيادًا وخضوعًا، وهذا ما جاء به الإسلام في جانب العقيدة(٥٦).

يقول برجسون في كتابه الأخلاق: «قد نرى أجيالا من الإنسانية على اختلاف عصورهم خلت من العلم والفن والفلسفة، ولكننا لا نعرف قط أن مجتمعًا لم يكن له دين»(٥٧).

والتوحيد الذي أمرت به العقيدة الإسلامية له انسجامٌ بالفطرة عجيب، ولذا قالت الرسل لأقوامهم كما يحكي القرآن: ﴿ قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي ٱللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ [إبراهيم: ١٠].

وأبان الله تعالى أن الإيمان به وبما أنزله على رسله هي فطرة إنسانية، فقال تعالى: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [الروم: ٣٠].

وقال – عز وجل –: ﴿ صِبْغَةَ ٱللَّهِ ۖ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ ٱللَّهِ صِبْغَةً ۖ وَنَحْنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ ﴾ [البقرة: ١٣٨].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «إن الإيمان بالله فطري ضروري، وهو أشد رسوخًا من مبدأ العلم الرياضي كقولنا: الواحد نصف الاثنين»(٥٨).

---

(٥٤) انظر: *القيم الحضارية في السنة النبوية*، ١٤٢٨هـ، ١/٢٦١.

(٥٥) دراز، د.ت، ص ١٠١.

(٥٦) انظر: الطرازي، ١٤٠٥هـ، ص ٢٤ – ٤٠.

(٥٧) انظر: برجسون، ١٩٧١م، ص ٢١٠.

(٥٨) ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ٢/١٥.

إن النداءات الفطرية فينا تدعو لوجود خالق مهيمن عظيم، يجيب من دعاه، ويعطي من سأله، ويمده بالعون عند حلول الشدائد والمصائب.

فالإنسان دائمًا في حاجة إلى الإيمان والتدين، والعقيدة والدين ضرورة من ضرورات حياته، وحاجة من حاجات نفسه، فلا غنى له عن الإيمان بربه وعن عبادته بحال من الأحوال، ومن هنا لم تخل أمة وجدت على وجه الأرض ومنذ عهد الإنسان بالحياة من عقيدة ودين، ومصداق ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَرْسَلْنَٰكَ بِٱلْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا ۚ وَإِن مِّنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلَا فِيهَا نَذِيرٌ﴾ [فاطر: ٢٤].

قال بازماك المؤرخ الإغريقي مقررًا هذه الحقيقة: «وُجدت في التاريخ مدنٌ بلا حصون ولا قصور وبلا سدود ولا قناطر، ولكن لم توجد مدن بلا معابد...»[٥٩].

وحسب إنسانٍ إيمانُه واعتقادُه بالله يوافق شعوره الفطري والنتائج النظرية التي يتوصل إليها الباحثون والعلماء، أو أن يتفق شعوره مع إحساس الكثرة الكاثرة من المجموعة الإنسانية.

٢٥ – موازنة العقيدة بين حاجات الإنسان الروحية والجسدية

مما تميزت به العقيدة الإسلامية، الواقعيةُ والبعدُ عن الأفلاطونية المثالية والتهويم في الخيال، حيث راعت احتياجاتِ الإنسانِ بحسب تكويناته الروحية والجسدية.

ولسنا نعني بالواقعية الرضا بالواقع أيًّا كان وضعه، أو تكييف مبادئ العقيدة حتى تساير واقعيةَ الحياة دون اعتبارٍ أو حكمة؛ ولكن نعني بالواقعية أن العقيدة تتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي والأثر الواقعي الإيجابي، بمعنى أنها تتعامل مع الحقيقة الإلهية متمثلة في آثارها الإيجابية، وتتعامل مع الحقيقة الكونية متمثلة في مشاهدها المحسوسة المؤثرة أو المتأثرة.

وتتعامل مع الحقيقة الإنسانية كما هي في الواقع من حيث كونها مركبةً من روح ومادة، ودم وأعصاب وغرائز، يدل على ذلك اعترافُها بخلقة الإنسان، إذ يقول الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ﴾ [المؤمنون: ١٢].

ويقول أيضا – عز وجل –: ﴿وَإِذَا مَسَّ ٱلْإِنسَٰنَ ٱلضُّرُّ دَعَانَا لِجَنۢبِهِۦٓ أَوْ قَاعِدًا أَوْ قَآئِمًا فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُۥ مَرَّ كَأَن لَّمْ يَدْعُنَآ إِلَىٰ ضُرٍّ مَّسَّهُۥ ۚ كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْمُسْرِفِينَ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾ [يونس: ١٢].

فهذه الآيات تعترف بخصائص الإنسان ونفسيته، وتتعامل معه وفقها وما تقتضيه، ومن ناحية أخرى نرى موافقة العقيدةِ للتركيبة البشرية من حيث المنهج الذي تقدمه له؛ فهو منهج يتفق وطبيعة الإنسان، وإمكاناته وطاقاته الحقيقية، وكما يقال: «هذه الواقعية واقعية مثالية أو مثالية واقعية».

(٥٩) انظر: الجزائري، ١٤١٩هـ، ص ٢٦، ٢٧.

قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ [البقرة: ٢٨٦].

وقال جل جلاله: ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ ﴾ [النساء: ٣٤].

٢٦ – بيان العقيدة طريق النجاة للإنسان في الدنيا والآخرة

رسمت العقيدةُ للإنسان البرنامجَ العملي الذي لو سلكه كُتب له التوفيقُ في دنياه وآخرته؛ ذلك أن الله – عز وجل – لم يخلق الإنسان في هذه الحياة هملا، ولم يتركه سدى، بل رسم له طريق السعادة، وهيأ له أسبابه، ومكنه من معرفته؛ بإرسال الرسل وإنزال الكتب، قال تعالى: ﴿ أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى ﴾ [القيامة: ٣٦].

وبين سبحانه الغاية الأولى من خلقه، فقال: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [الذاريات: ٥٦].

إذن طريق السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة هي العبوديةُ لله كما أرادها، وامتثال الأمر واجتناب النهي.

وقد جاءت الشريعة الإسلامية بمجموعة من العبادات والمعاملات والسلوكيات من شأنها أن ترتقيَ بالمسلم، وتأخذ بناصيته نحو السمو والسعادة والطمأنينة التي ينشدها كل إنسان.

ولقد حوى القرآن والسنة المطهرة صفاتٍ لهذا الطريق وعلاماته، حتى قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «تركت فيكم ما إن تمسكتم به لن تضلوا بعدي»[٦٠].

ولقد قال المولى جلت قدرته: ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ﴾ [الإسراء: ٩].

٢٧ – الإيمان بالغيب وضرورة البشر إليه

إن من أصول الإيمان بالله تعالى أن يؤمن المسلم بالغيب كما أخبر به القرآن الكريم، وكما جاء على لسان النبي – صلى الله عليه وسلم –؛ ولذا كان الإيمان به أول صفة للمتقين كما في بداية سورة البقرة ﴿ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ [البقرة: ٣].

على أن الإيمان بالغيب يعد ضرورةً بشريةً ملحةً، لا يمكن الاستغناء عنها بحال، يشهد لذلك الواقع المعيشي، والدراسات النفسية.

الإيمان بالغيب ضرورة بشرية من حيث إن أحكام بنية الإنسان مع كثرة بدائعها وعجائبها، ثم نقصها وهدمها، يدل على أن هناك حياةً أخرى، وخاصية النظر في العواقب التي امتاز بها الإنسان لم يجعلها الله فيه إلا لأمر جعله الله له في العقبى[٦١].

- كما يرى وحيد الدين خان الضرورة البشرية للإيمان بالغيب من الجانب النفسي فيقول: «...فإن كان

(٦٠) رواه مسلم، ١٤١٦هـ، ح (٤٤٢٥).

(٦١) انظر: الراغب الأصفهاني، د.ت، ص ١٠٤.

الملحدون يعللون فكرة الآخرة بأن الناس اخترعوها ليعزُّوا أنفسهم من القهر الدنيوي والموت، فمع هذا فإن هذه الفكرة تدل على شيء، فكما أن الظمأ يدل على الماء، فكذلك التفكير في الآخرة يدل عليها، وهذا المطلب النفسي منذ أقدم العصور لا يمكن رفضه واعتباره باطلا بكل سهولة»[٦٢].

ومن الواقع نرى مدى التهافت البشري والرغبة الجامحة في تعرف المستقبل الذي هو بلا شك من الغيب، نرى ذلك من خلال هذه الكثرة التي تتهافت على قراءة الأبراج المنتشرة في الصحف، وزيادة عدد المشعوذين والدجاجلة في أقطار العالم الذين يدعون معرفة الغيب، والتكهن بالمستقبل وما يحمله من أمل أو ألم...

وقد جاءت شكوى الغرب من طغيان المادة وأثر ذلك على المجتمع الأمريكي – خاصة – على لسان وزير خارجية أمريكا (فوستر دالاس)، إذ يقول: «إن هناك شيئًا ما يسير بشكل خاطئ في أمتنا، وإلا لما أصبحنا في هذا الحرج وفي هذه الحالة النفسية»[٦٣].

٢٨ – المقاصد الإنسانية في العقيدة الإسلامية

بما أن الدين الصحيح هو الذي يعطي التصور الصحيح للكون والإنسان والخالق جل جلاله، فإنه يسعى في مصلحة الإنسان، ويهديه إليها، ويدعوه للحرص عليها كجزء من اعتقاده الصحيح حول الإنسان وكرامته.

لأجل هذا جاءت العقيدة لمراعاة ضروريات الإنسان، وصيانتها، وجاءت تشريعات الدين وفقًا لهذه المصالح والأصول، ومن أعظم مصالح الشريعة خمسة أمور:

- المحافظة على الدين الذي به عيش النفوس وزكاتها.
- المحافظة على الأنفس.
- المحافظة على العقول.
- المحافظة على الأموال.
- المحافظة على النسل[٦٤].

٢٩ – شفاء حيرة الإنسان بالعقيدة الصحيحة

استطاعت العقيدة أن تجيب على تساؤلات لطالما حيرت الإنسان قديمًا وحديثًا، وكادت حيرته أن تفتك به.

بل دعت هذه الحيرة أحد الشعراء – وهو إيليا أبو ماضي – أن يتساءل قائلا:

جئتُ لا أعلمُ من أينَ، ولكني أتيتُ
ولقدْ أبصرتُ قُدَّامِي طريقًا فمشيتُ

هناك ثلاثة أسئلة تلح على الإنسان في داخله، وتضعه أمام مشكلات ثلاث تستلزم حلها. فإما أن يعيش في قلق وحيرة تجاهها، وإما أن يطرحها عن فكره طرحًا كليًّا ويعيش في دوامة كما تسيره حياته

---

(٦٢) انظر: خان، د.ت، ص ٨٢.

(٦٣) دالاس، د.ت، ص ٣٣٧.

(٦٤) انظر: النجار، ٢٠٠٦م، ص ٥٩ – ٢٠٣؛ ومير علي، ١٤٣٠هـ، ٦١٧/٢، وما بعده.

ومطالبها، وإما أن يظفر بحلها حلا صحيحًا يطمئن إليه قلبُه وتهدأ إليه نفسُه، فيسير في حياته بهديه.

- من الذي أوجدني بعد أن لم أكن شيئًا مذكورا؟

- ما هي الغاية التي وجدت من أجلها مزودا بتلك الخصائص؟

- إلى أين المصير بعد عبور جسر الحياة، وما هي النتائج التي تترتب على أعمالي فيها؟

هذه هي الأسئلة، وقد أعطتنا العقيدة الإسلامية الأجوبة عليها، ولفتت أنظارنا إلى الأدلة والبراهين العقلية والواقعية التي تدل عليها.

فأبانت لنا أن (الله) هو الذي أوجدنا من العدم، وقدّمت لنا الأدلة على ذلك من الكون ومن أنفسنا.

كما أوضحت لنا حكمة الله من خلقنا ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [الذاريات: ٥٦]، وجعلنا بهذه الخصائص، ليمتحننًا، ويبلوَ إرادتنا في ظروف هذه الحياة، وقدّمت لنا الأدلة المنطقية على ذلك مستندة إلى حكمة الخالق وعلمه وقدرته.

كما أبانت لنا أيضًا أن وراء هذا الامتحان حكمةً، هي الجزاء بالثواب أو بالعقاب، وأن الجزاء الأمثل لا يكون في ظروف هذه الحياة، وإنما ادخره الله – عز وجل – لحياة الآخرة التي إليها المصير. فحين يجد الإنسان الجواب الصحيح على هذه الأسئلة تنحلُّ لديه المشكلات الكبرى في تصوراته لهذه الحياة، وتتضح له معالم الطريق الذي يجب عليه أن يسلكه.

٣٠ – التحذير من تكفير المسلم وبيان آثار ذلك

من محاسن عقيدة الإسلام التحذير من التكفير، فلا يجوز الحكم على المسلم بالتكفير إلا ببرهان واضح ودليل ساطع، فقد ثبت في الحديث الصحيح عن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «إذا قال الرجل لأخيه: يا كافر فقد باء به أحدهما»[٦٥]، وعن ثابت بن الضحاك ت عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «من رمى مؤمنًا بكفر فهو كقتله»[٦٦].

وهذا وعيد عظيم لمن كفَّر أحدًا من المسلمين، وليس هو كذلك. فهذا الحديث وأمثاله فيه التحذير من التكفير والزجر عنه، لأنه حكم شرعي مضبوط بضوابط معلومة من نصوص الكتاب والسنة، فلا يصار إليه بمجرد الهوى والجهل[٦٧].

وأنكر رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على أسامة حينما قتل من قال: لا إله إلا الله، فعن أسامة بن زيد – رضي الله عنه – قال: بعثنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في سرية فصبحنا الحرقات من جهينة، فأدركت رجلاً، فقال: لا إله إلا الله. فطعنته فوقع في نفسي من ذلك، فذكرته للنبي – صلى الله عليه وسلم – ، فقال رسول الله – صلى الله عليه

---

(٦٥) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (٦١٠٣).

(٦٦) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (٦١٠)؛ ومسلم مختصراً، ١٤١٦هـ، ح (١١٠).

(٦٧) انظر: اللويحق، د.ت، ص ٢٥١ – ٣٧٤.

وسلم -: «أقال: (لا إله إلا الله) وقتلته؟» قال: قلت: يا رسول الله! إنما قالها خوفًا من السلاح. قال: «أفلا شققت عن قلبه حتى تعلم أقالها أم لا؟!»، فما زال يكررها عليَّ حتى تمنيت أني أسلمت يومئذ[٦٨].

٣١ - محاسن العقيدة الإسلامية في رعاية أهل الذمة

تمتع غير المسلمين المقيمون في بلاد المسلمين بسلسلة من الضمانات التي منحها لهم المجتمع المسلم بهدي من كتاب الله وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم - ، ولسوف نعرض لأهم هذه الضمانات، التي وردت في العقيدة الإسلامية من خلال مصدريها القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، ومن هذه الضمانات:

أولاً: ضمان حرية المعتقد

لم يعمد المسلمون طوال تاريخهم الحضاري إلى إجبار الشعوب أو الأفراد الذين تحت ولايتهم على الإسلام، وذلك أن العقيدة أكدت على أمور كان ينبغي عليهم مراعاتها، ومنها[٦٩]:

• **حتمية الخلاف وطبيعته:** فقد خلق الله الإنسانية وفق هذه السنة الكونية، فاختلافهم في شرائعهم واقعٌ بمشيئة الله تعالى ومرتبطٌ بحكمته، يقول الله تعالى: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴾ [المائدة: ٤٨].

وقال أيضا - عز وجل -: ﴿ وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴾ [هود: ١١٨].

قال ابن كثير: «أي: ولا يزال الخلف بين الناس في أديانهم واعتقادات مللهم ونحلهم ومذاهبهم وآرائهم...».

ولما كان الاختلاف والتّعدّد آية من آيات الله، فإنّ الذي يسعى لإلغاء هذا التّعدّد كليةً فإنما يروم محالاً، ويطلب ممتنعًا، لذا كان لا بد من الاعتراف بالاختلاف[٧٠].

• **مهمة المسلمين الدعوة إلى الله لا أسلمة الناس، وعرض الإسلام لا فرضه:** أكدت العقيدة الإسلامية أن مهمة الدعاة هي: إبلاغ الناس آيات الله، ودعوتهم بالحكمة والموعظة الحسنة، وجدالهم بالتي هي أحسن دون إجبار أو اضطرار، قال الله تعالى: ﴿ فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ ﴾ [النحل: ٨٢]، وقال تعالى: ﴿ لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ ﴾ [الغاشية: ٢٢].

• **تكريم النفس الإنسانية:** كرم الله تعالى الجنس البشري على سائر المخلوقات، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم

---

(٦٨) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (٤٢٦٩، ٦٨٧٢)؛ ومسلم، ١٤١٦هـ، ح (٩٦).

(٦٩) انظر: القاسم، ١٤٣٠هـ، ص ١٤.

(٧٠) انظر: البار، ١٤٢٥هـ، ص ٥٢، والشنيبر، د.ت، ص ٣٠٠ - ٣٢٠.

﴿ مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلاً ﴾ [الإسراء: ٧٠].

وأكد نبينا – صلى الله عليه وسلم – وصحبه احترام النفس الإنسانية، ففي الخبر أن سهل بن حنيف وقيس بن سعد كانا قاعدين بالقادسية، فمروا عليهما بجنازة فقاما، فقيل لهما: إنها من أهل الأرض، أي من أهل الذمة، فقالا: إن النبي – صلى الله عليه وسلم – مرت به جنازة فقام. فقيل له: إنها جنازة يهودي؟! فقال: «أليست نفسًا»[٧١].

ومن تكريم الله للجنس البشري ما وهبه من العقل الذي يميز به بين الحق والباطل، ﴿ وَهَدَيۡنَٰهُ ٱلنَّجۡدَيۡنِ ﴾ [البلد: ١٠]، وبموجبه وهبه الحرية والإرادة الحرة لاختيار ما يشاء، ﴿ إِنَّا هَدَيۡنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرٗا وَإِمَّا كَفُورًا ﴾ [الإنسان: ٣]، وعليه فالإنسان يختار ما يشاء من المعتقد، والله يتولى في الآخرة حسابه.

ثانيًا: حرية ممارسة العبادة

ضمنت العقيدة الإسلامية لأهل الذمة الحفاظ على مقدساتهم وشعائرهم ضمن الحماية الكاملة لهم ما داموا في بلاد المسلمين وتحت سلطانهم، يقول ابن سعد: «كتب رسول الله – صلى الله عليه وسلم – لأسقف بني الحارث بن كعب، وأساقفة نجران، وكهنتهم ومن تبعهم ورهبانهم: أن لهم ما تحت أيديهم من قليل وكثير، من بيعهم وصلواتهم ورهبانهم، وجوار الله ورسوله، لا يغير أسقف عن أسقفيته، ولا راهب عن رهبانيته، ولا كاهن عن كهانته»[٧٢].

ويمتد أمان الذمي على ماله، ولو كان خمرًا أو خنزيرًا، وينقل الطحاوي إجماعَ المسلمين على حرية أهل الذمة في أكل الخنازير والخمر وغيره مما يحل في دينهم، فيقول: «وأجمعوا على أنه ليس للإمام منع أهل الذمة من شرب الخمر وأكل لحم الخنازير واتخاذ المساكن التي صالحوا عليها، إذا كان مِصرًا ليس فيه أهل إسلام (أي في بلادهم التي هم فيها الكثرة)»[٧٣].

وينقل العيني عن الزهري قوله: «مضت السنة أن يُرَدَّ أهلُ الذمة في حقوقهم ومعاملاتهم ومواريثهم إلى أهل دينهم؛ إلا أن يأتوا راغبين في حكمنا، فنحكم بينهم بكتاب الله تعالى»[٧٤].

ثالثًا: حسن العشرة والمعاملة الحسنة

كما أمرت العقيدة الإسلامية المسلمين ببر مخالفيهم في الدين، الذين لم يتعرضوا لهم بالأذى والقتال، فقال تعالى: ﴿ لَّا يَنۡهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمۡ يُقَٰتِلُوكُمۡ فِي ٱلدِّينِ وَلَمۡ يُخۡرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمۡ أَن تَبَرُّوهُمۡ وَتُقۡسِطُوٓاْ إِلَيۡهِمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُقۡسِطِينَ ﴾ [الممتحنة: ٨].

قال الطبري: «عنى بذلك لا ينهاكم الله عن

(٧١) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (١٣١٢)؛ ومسلم، ١٤١٦هـ، ح (٦٩٠).

(٧٢) ابن سعد، ١٤٢١هـ، ١/ ٢٦٦.

(٧٣) الطبري، د.ت، ص ٢٣٣.

(٧٤) العيني، ١٤٢١هـ، ١٦/١٦.

الذين لم يقاتلوكم في الدين من جميع أصناف الملل والأديان أن تبروهم وتصلوهم وتقسطوا إليهم.. وقوله: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾ يقول: إن الله يحب المنصفين الذين ينصفون الناس ويعطونهم الحق والعدل من أنفسهم، فيبرون من برهم، ويحسنون إلى من أحسن إليهم»[٧٥].

رابعًا: العدل في معاملتهم ورفع الظلم عنهم

لقد أمر القرآن الكريم بالعدل، وخصَّ – بمزيد تأكيده – على العدل مع المخالفين الذين قد يظلمهم المرء بسبب الاختلاف والنفرة، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ۚ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴾ [المائدة: ٨].

قال القرطبي: «ودلت الآية أيضًا على أن كفر الكافر لا يمنع من العدل عليه، وأن يُقتصر بهم على المستحق من القتال والاسترقاق، وأن المُثلة بهم غير جائزة، وإن قتلوا نساءنا وأطفالنا، وغمّونا بذلك؛ فليس لنا أن نقتلهم بمثله قصدًا لإيصال الغم والحزن إليهم»[٧٦].

تقول المستشرقة الألمانية زيغريد هنوكه: «العرب لم يفرضوا على الشعوب المغلوبة الدخول في الإسلام، فالمسيحيون والزرادشتية واليهود الذين لاقوا قبل الإسلام أبشع أمثلة للتعصب الديني وأفظعها؛ سمح لهم جميعًا دون أي عائق يمنعهم بممارسة شعائر دينهم، وترك المسلمون لهم بيوت عبادتهم وأديرتهم وكهنتهم وأحبارهم دون أن يمسوهم بأدنى أذى، أو ليس هذا منتهى التسامح؟ أين روى التاريخ مثل تلك الأعمال؟ ومتى؟»[٧٧].

المبحث الرابع

محاسن العقيدة في الجانب العلمي

٣٢ – نصب الأدلة والبراهين على صحة العقيدة

حثت العقيدة العقولَ على النظر والاستدلال، لتصل بالبرهان والدليل إلى معرفة الله وتعظيمه، والقيام بحقوقه.

- فتجدها تارة تلفت النظر إلى أنه لا يمكن أن يوجد المخلوق هكذا، ولا أن يوجد من دون موجد ﴿ أَمْ خُلِقُواْ مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ ٱلْخَٰلِقُونَ ﴾ [الطور: ٣٥].
- أما كون الإنسان موجدًا لنفسه فهذا أمر ما ادعاه الخلق، وأما وجود الإنسان هكذا من غير موجد، فأمر ينكره منطق الفطرة ابتداء، ولا يحتاج إلى كثير جدل، وإذا كان هذان الفرضان باطلين، فإنه لا يبقى إلا الحقيقة التي يقولها القرآن وهي أن الخلق خلقه الله الواحد الأحد.
- وتارة تدعو إلى النظر في السماوات والأرض،

---

(٧٥) الطبري، ١٤٠٨هـ، ١٣/٦٣.

(٧٦) القرطبي، ١٤٠٦هـ، ٦/١١٠.

(٧٧) هنوكه، ١٤١٣هـ، ص ٣٦٤.

فهل هم خلقوها، إذ لم تخلق نفسها، كما أنهم لم يخلقوا أنفسهم.

▪ وتارة تفتح أمام العقل والبصر صحيفة السماء، وما حوت من شمس مشرقة، وقمر منير ونجم مضيء، فيقول — عز وجل —: ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ﴾ [ق: ٦].

وفي الآية الأخرى يقول تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِى مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَىْءٍ وَأَنْ عَسَىٰٓ أَن يَكُونَ قَدِ ٱقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ ۖ فَبِأَىِّ حَدِيثٍۭ بَعْدَهُۥ يُؤْمِنُونَ ﴾ [الأعراف: ١٨٥].

▪ ومرة تلفت النظر إلى الأرض، وما فيها من أشجار متنوعة، ﴿ وَفِى ٱلْأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَٰوِرَٰتٌ وَجَنَّٰتٌ مِّنْ أَعْنَٰبٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَآءٍ وَٰحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِى ٱلْأُكُلِ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ [الرعد: ٤].

▪ ومرة تلفت النظر إلى ما ينزل من السماء من الماء الذي به قوام الحياة، ولو شاء لجعله أجاجًا لا نفع فيه، ومرة يتحدث عن وحدانيته وانفراده بالملك والتدبير، ﴿ مَا ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ مِن وَلَدٍ وَمَا كَانَ مَعَهُۥ مِنْ إِلَٰهٍ ۚ إِذًا لَّذَهَبَ كُلُّ إِلَٰهٍۭ بِمَا خَلَقَ وَلَعَلَا بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ سُبْحَٰنَ ٱللَّهِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴾ [المؤمنون: ٩١].

وفي الآية الأخرى يقول — عز وجل — في جزالة لفظ، وفخامة معنى: ﴿ لَوْ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَا ۚ فَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴾ [الأنبياء: ٢٢]، إلى غير ذلك من الأدلة. وأدلة الخلق في الأنفس والكون مؤيدة بالمنطق العقلي الذي لا يمكن أن يحيل الدقة العجيبة في الكون والخلق عمومًا إلى الطبيعة أو غيرها، ولا ينسبها إلى الله الخالق — عز وجل —.

٣٣ — دور العقل في أصول الاعتقاد الإسلامي

من محاسن العقيدة الإسلامية أنها لم تلغ العقل ودوره في فهم ومعرفة الأصول الاعتقادية، فهو لا يتناقض مع الأصول النصية النقلية، بل ما صرح منه اتفق مع ما صح منها لا محالة.

وهو شرط في التكليف، وآلة للتمييز بين الحسن والقبيح، ولولاه لم يكن تكليفٌ، ولا توجه أمر ولا نهي، لكنه دائمًا يحتاج إلى هداية الوحي وتنبيه الرسل لتقويمه وتأييده.

وإذا كانت القضية الأساسية في المعتقد الإسلامي هي الإيمان بالله، وأمكن إثباتها بالعقل المجرد عن الهوى من خلال النظر في آيات الله المبثوثة في الكون، فإن كل قضايا العقيدة الأخرى تابعة لهذا الأصل العظيم، فإذا آمنت بالله فلا بد أن تؤمن بكل ما أخبر به في كتابه العزيز وما أعلم به رسله الكرام الذين اختارهم من بين خلقه لتبليغ رسالته إلى البشر[٧٨].

فقد دلل القرآن الكريم على إمكانية البعث بأدلة عقلية يقينية قاطعة منها:

---

(٧٨) انظر: العريفي، د.ت، ص ١٨٩، وما بعدها.

- خلق الإنسان أول مرة.
- وخلق السماوات والأرض.
- وإحياء الأرض بعد موتها.
- وإخراج النقيض من النقيض.

كما دلل على حكمته – سبحانه – بالعدالة الإلهية في إثابة المحسن وعقوبة المسيء، قال تعالى: ﴿ لِيَجْزِيَ ٱلَّذِينَ أَسَٰٓـُٔواْ بِمَا عَمِلُواْ وَيَجْزِيَ ٱلَّذِينَ أَحْسَنُواْ بِٱلْحُسْنَى ﴾ [النجم: ٣١].

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: «وليس في الكتاب والسنة وإجماع الأمة شيء يخالف العقل الصريح؛ لأن ما خالف العقل الصريح باطل، وليس في الكتاب والسنة والإجماع باطل»[٧٩].

وفي موضع ثان يقول: «القرآن جاء بالأدلة العقلية على أكمل وجه، على أصول الدين من الإلهيات والنبوات والسمعيات وغيرها»[٨٠].

وفي موضع ثالث يقول: «وكل واحد من وحدانية الربوبية والإلهية وإن كان معلوما بالفطرة الضرورية البديهية، وبالشرعية النبوية الإلهية، فهو أيضًا معلوم بالأمثال المضروبة التي هي المقاييس العقلية»[٨١].

٣٤ – مكانة العلم والعلماء في العقيدة الإسلامية

أشادت العقيدة الإسلامية بالعلم والعلماء، ورفعت من شأنهما، وحثت على تعلّم العلوم جميعها بما يَصلح به أمر الدين والدنيا، ولا عجب فقد قررت العقيدة الأصول الإيمانية بأدلة برهانية لا تخالف عقلا صريحًا، ولذا تكرر قوله تعالى في القرآن الكريم: ﴿ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ [البقرة: ١١١].

والناظر في آيات القرآن يرى مدى التكريم الذي حظي به العلماء في مثل قوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ [الزمر: ٩].

وقال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾ [فاطر: ٢٨]، وقال – عز وجل –: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾ [المجادلة: ١١].

وقد نعت آيات القرآن على الكافرين تقليدهم الأعمى لآبائهم تقليدًا لا يستند إلى دليل أو برهان، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ [البقرة: ١٧٠].

قال القرطبي: «قال ابن عطية: أجمعت الأمة على إبطال التقليد في العقائد»[٨٢].

٣٥ – منع العقيدة التطير والتشاؤم واستحبابها الفأل الحسن

وكما حرم الإسلام ادعاء علم الغيب، اتجه

(٧٩) ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ١١/٤٩٠.

(٨٠) ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ٣/١٩٦.

(٨١) ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ٢/٣٧.

(٨٢) القرطبي، ١٤٠٦هـ، ٣/ ١٤٣.

أيضًا نحو باطن المسلم ونفسه، التي عادةً ما تنزع إلى التطير أو التشاؤم، فأكد أن الطِّيَرة بأنواعها لا تضر المرء ولا تنفعه، علاوة على أنها من قوادح العقيدة وخورامها لما فيها من سوء ظن بالله، وعدم تفويض الأمر إليه، وقد جاء في الصحيحين من حديث أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «لا عدوى ولا طيرة ولا صفر»[٨٣].

وقال – صلى الله عليه وسلم –: «لا عدوى ولا طيرة، ويعجبني الفأل الصالح، والفأل الصالح: الكلمة الحسنة»[٨٤].

والتطير يجعل أبواب الوساوس تنفتح على المرء من كل مكان؛ حيث يدخل عليه الشيطان من خلالها، في المناسبات البعيدة والقريبة في اللفظ والمعنى، بما يفسد عليه دينه، وينكد عليه عيشه، فهي نوع جهالة في التفكير، وسفه في العقل، ولذا لا تجد متطيرًا إلا وعنده لوثة من عقل، وسفه يجرُّه إلى موابئ العرّافين والدجّالين، ويوقف كثيرًا من قراراته ومسارات حياته على إيحاءاتهم وتكهناتهم المضلة.

كما شددت العقيدة على حرمة تعاطي ما تنكره العقول، وتنفر منه، كاعتقاد التأثير في العدوى والأنواء وغيرها، واعتقاد أن الغول تتراءى للناس في الفلوات، فتتغول لهم – أي: تتلون لهم – في صور شتى؛ لتضلهم عن الطريق فتهلكهم، فأبطلت العقيدة الإسلامية ذلك[٨٥].

كما كان موقفها من اعتقاد تأثير النجوم على الحوادث الأرضية صريحًا، فعن ابن عباس – رضي الله عنهما – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «من اقتبس علما من النجوم اقتبس شعبة من السحر، زاد ما زاد»[٨٦].

والمقصود: النهي عن اعتقاد أن للنجوم في سيرها واجتماعها وتفرقها تأثيرًا على الحوادث الأرضية، وهو ما يسمى بعلم التأثير، أما علم التسيير – وهو: الاستدلال عن طريق المشاهدة بسير النجوم على جهة الشرق أو ا لشمال ونحو ذلك – فجائز[٨٧].

٣٦ – وسطية العقيدة الإسلامية

تُعدُّ العقيدةُ والنظرة الإسلامية للكون والحياة وسطًا بين الأفكار والمذاهب قديمًا وحديثًا؛ ذلك بأن فكرًا ضالاًّ ينكر وجود الخالق – بل ينكر كل ما وراء الطبيعة المحسوسة – وهو ما يعرف بالإلحاد، وفكرًا على النقيض منه يزعم أن للعالم أكثر من إله ويقول بالتعدد، أو يمثل الإله بخلقه ومخلوقاته، بين هذا وذاك تقف العقيدة الإسلامية موقفًا وسطًا، فتثبت وجود

---

(٨٣) رواه البخاري، ١٤٢٢هـ، ح (٥٣٨٧).

(٨٤) رواه ابن ماجه، د.ت، ح (٣٥٣٦)؛ وانظر: الألباني، د.ت، ص ٧٨٦.

(٨٥) انظر: ابن الأثير، ١٩٩٧م، ٣٩٦/٣.

(٨٦) رواه أبو داود، د.ت، ح (٣٩٠٥)؛ وابن ماجه، د.ت، ح (٣٧٢٦)، ورجاله ثقات.

(٨٧) انظر: الخطابي، د.ت، ٢٢٩/٤ – ٢٣٠.

الله، وتبرأ من الشرك والوثنية، والتشبيه والتمثيل لله – عز وجل –، تفرده وتوحده ذاتًا وصفاتٍ وأفعالاً[٨٨].

▪ وعقيدة أهل السنة والجماعة وسط بين عقائد فرق الضلال المنتسبة إلى الإسلام من خوارج ومرجئة وقدرية وجبرية ومعتزلة، على ما هو مفصل في كتب العقيدة.

قال شيخ الإسلام: «فإن الإسلام وسط في الملل بين الأطراف المتجاذبة، والسنة في الإسلام كالإسلام في الملل، فالمسلمون في صفات الله تعالى وسطٌ بين اليهود الذين شبهوا الخالق بالمخلوق، وهي صفات النقص، فقالوا: إن الله فقير، وإن الله بخيل، وإن الله تعب لما خلق العالم فاستراح؛ وبين النصارى الذين شبهوا المخلوق بالخالق، فوصفوه بالصفات المختصة بالخالق، فقالوا: هو الله. والمسلمون وصفوا الخالق بصفات الكمال ونزهوه عن صفات النقص...»[٨٩].

تتجلى أيضًا وسطية العقيدة في التوازن في علاقة العبد بربه بين موجبات الخوف والرهبة وموجبات الأمن والطمأنينة.

فصفات الله الفاعلة في هذا الكون وفي حياة الناس والأحياء تجمع بين هذا الإيمان وذاك في توازن تام، وبهذا يسير الإنسان في حياته وهو بين الخوف والرجاء، قال تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلْعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌۢ ﴾ [الأنعام: ١٦٥].

وبهذا يقع التوازن في علاقة العبد بربه، ولا يخفى ما لهذا من أثرٍ طيب على الإنسان، حيث تستقيم حياته ويسير ثابت الخُطا، لا يستهتر ولا يغفل في الوقت نفسه، عنده أمل في رحمة الله إن زل أو أخطأ.

الخاتمة

مما سبق يتضح لنا محاسن العقيدة الإسلامية في جميع النواحي التي تكتنف حياة الإنسان، ابتداء من تساؤلاته عن الوجود والحياة والمصير، مرورًا بصلته بربه، ومعاملاته مع بني جلدته من المسلمين وغيرهم، وانتهاء بتفصيل الحياة الأبدية في الآخرة.

كما اتضح لنا مدى مواءمة هذه العقيدة لفطرة الإنسان، وتلبيتها لحاجاته البشرية، وتميزها عن غيرها من العقائد المنحرفة بالوسطية والاعتدال، والبعد عن الغلو والتطرف، ودعوتها للسلام من خلال الربط الوثيق بين الإيمان والأخلاق الفاضلة، ورعاية أهل الملل الأخرى في ظل دولة الإسلام، وحرصها على العلم ورعاية العلماء، وإيمانها العميق بضرورة التسليم فيما يقوم عليه دليل من الكتاب وصحيح والسنة.

وهكذا تتجلى حقائق هذا الدين ببيان بعض من محاسنه على المستوى العقدي، والتشريعي والخلقي فيما يكفل للإنسان الحياة السعيدة، ويحقق له ما تصبو إليه نفسه من الراحة والطمأنينة، ويبعده عن المخاوف والهواجس التي يموج بها عالم اليوم في ظل حضارة

---

(٨٨) انظر: العمر، ١٤١٣هـ، ص ١٣٧ – ١٥٥.

(٨٩) ابن تيمية، د.ت، ٢/٣١٠.

مادية قاتلة خمدت فيها روح الإيمان وأصابها الجفاف.

فما أحوج البشرية اليوم إلى الرجوع إلى هذا الدين عقيدة وشريعة وخلقًا مستمدة حقائقه من مصدريه الصافيين: كتاب الله، وسنة رسوله الكريم.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق: صلاح محمد عويضة. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧م.

ابن بطة، عبيد الله بن محمد. *الإبانة الكبرى*. تحقيق: عثمان الأثيوبي. ط١. الرياض: دار الراية، الرياض، ١٤١٥هـ.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم*. تحقيق: ناصر العقل، ط٢. الرياض: دار العاصمة، ١٤٢٢هـ.

ـــــــــ، *جامع الرسائل*. تحقيق: محمد رشاد سالم. ط١. الرياض: دار العطاء، ١٤٢٢هـ.

ـــــــــ، *كتاب الصفدية. القاهرة:* مكتبة ابن تيمية، د.ت.

ـــــــــ، مجموع الفتاوى. تحقيق: أنور الباز وعامر الجزار. ط٣. مصر: دار الوفاء، ١٤٢٦هـ.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *المسند*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

ابن رجب، عبد الرحمن بن شهاب الدين. *جامع العلوم والحكم*. تحقيق: عبد المنعم إبراهيم. ط١. السعودية: مكتبة نزار مصطفى الباز، ١٤١٨هـ.

ابن سعد، أبو عبد الله محمد. *الطبقات الكبرى*. تحقيق: محمد علي عمير. ط١. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٢١هـ.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان*. تحقيق وتعليق: مجدي فتحي السيد. القاهرة: دار الحديث، د.ت.

ـــــــــ، *حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح*. القاهرة: مطبعة المدني، د.ت.

ـــــــــ، *زاد المعاد في هدي خير العباد*. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

ـــــــــ، *مدارج السالكين*. تحقيق: رضوان جامع. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر، د.ت.

ـــــــــ، *هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى*. ط١. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٩هـ.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. الرياض: دار السلام، ١٤١٦هـ.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*.

تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. مصر: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. ط١. الأردن: بيت الأفكار الدولية، د.ت.

الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. ط٢. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، د.ت.

البار، محمد علي. *معاملة غير المسلمين*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٢٥هـ.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع المسند الصحيح*. تحقيق: محمد زهير بن ناصر. ط١. مصر: نشرة طوق النجاة، ١٤٢٢هـ.

برجسون، هنري. *كتاب الأخلاق والدين*. ترجمة: سامي الدروبي وزميله. ط١. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١م.

البيضاوي، أبو الخير عبدالله بن عمر. *أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. ط٢. مصر: مطبعة البابي الحلبي، ١٣٨٨هـ.

البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الصغرى*. تحقيق: بهجة يوسف. ط١. بيروت: دار الجيل، ١٤١٥هـ.

الترمذي، محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. تحقيق: العلامة الألباني. ط١. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ.

الجزائري، أبو بكر. *عقيدة المؤمن*. ط٤. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٩هـ.

الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. *المستدرك على الصحيحين*. إشراف: يوسف عبد الرحمن المرعشلي. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤٢١هـ.

حبنكة، عبد الرحمن حسن. *العقيدة الإسلامية وأسسها*. ط٥. دمشق: دار القلم، د.ت.

الحنفي، ابن أبو العز. *شرح العقيدة الطحاوية. تحقيق: جماعة من العلماء*، تخريج: محمد ناصر الدين الألباني. ط٨. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

خان، وحيد الدين. *الإسلام يتحدى*. ط٦. القاهرة: المختار الإسلامي، د.ت.

الخطابي، أبو سليمان. *معالم السنن*. جمع: عبد السلم عبد الشافي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

الخطيب، عبد الكريم. *الإسلام في مواجهة الماديين والملحدين. بيروت:* دار الشروق، د.ت.

الخلف، سعود بن عبد العزيز. *دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية*. ط١. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٤هـ.

دالاس، جون فوستر. حرب *أم سلام، فصل حاجتنا الروحية*. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت.

دراز، محمد عبد الله. *الدين بحوث ممهدة لتاريخ دراسة الأديان*. الكويت: دار القلم، د.ت.

الدميجي، عبد الله. *التوكل على الله*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤٢١هـ.

الدوسري، محمود بن أحمد بن صالح. *عظمة القرآن الكريم*. ط١. السعودية: دار ابن الجوزي، ١٤٢٦هـ.

الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. *تفصيل النشأتين*. تحقيق: أحمد حسن كعكو. حلب: المطبعة العربية، د.ت.

ربيع، منيب محمد. *ضمانات الحرية بين واقعية الإسلام وفلسفة الديمقراطية*. ط١. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٨هـ.

رسل، برتراند. *تاريخ الفلسفة الغربية*. الطبعة العربية، ترجمة: زكي نجيب محمود. ط١. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧م.

الزنيدي، عبد الرحمن. *مناهج البحث في العقيدة الإسلامية في العصر الحاضر*. ط١. الرياض: دار إشبيليا، د.ت.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *القول السديد شرح كتاب التوحيد*. د.م: د. ن، د.ت.

سلامة، بسام. *الإيمان بالغيب*. ط١. الأردن: مكتبة المنار، ١٤٠٣هـ.

شلبي، أحمد. *النصرانية والإسلام*. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

ــــــــــــ، *مقارنة الأديان*. ط٨. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥م.

الشنيبر، خالد بن محمد. *حقوق الإنسان في اليهودية والمسيحية والإسلام مقارنة بالقانون الدولي*. كرسي الأمير سلطان، د.ت.

الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم بن أحمد. *الملل والنحل*. تخريج: محمد فتح الله بدران. مصر: مكتبة الأنجلو، د.ت.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *اختلاف الفقهاء*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ــــــــــــ، *جامع البيان في تأويل القرآن*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

الطرازي، أبو النصر مبشر. *الإسلام الدين الفطري الأبدي*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

الطهطاوي، محمد عزت. *النصرانية والإسلام*. القاهرة: دار الأنصار، ١٩٧٧م.

العريفي، سعود. *الأدلة العقلية والنقلية على أصول الاعتقاد*. ط١. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، د.ت.

علي خان، محمود. *في التقديم لأناشيد الريح ويدا*. د.م: د. ن، د.ت.

العمر، ناصر بن سليمان. *الوسطية*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤١٣هـ.

عواجي، غالب بن علي. *الحياة الآخرة ما بين البعث إلى دخول الجنة أو النار*. ط١. د.م: دار السنة للنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ.

عيد، أبو عمر عبد العزيز بن فتحي السيد. *العقيدة الإسلامية الميسرة وآثارها في حياة المسلم*. ط١، د.م: د.ن، ١٤٢٠هـ.

العيني، بدر الدين أبي محمد. *عمدة القاري*. ضبط وتصحيح: محمود محمد عمر، ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.

الغنيمان، أحمد بن عبد الله. *علم الغيب*. ط١. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، د.ت.

القاسم، خالد بن عبد الله. *الحرية الدينية بين المسلمين وأهل الكتاب*. ط١. *الرياض:* جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ.

القرافي: أحمد بن إدريس. *الأمنية في إدراك النية*. تحقيق: مساعد بن فالح. ط١. الرياض: مكتبة الحرمين، ١٤٠٨هـ.

القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ.

القرني، عبد الله بن محمد. *المعرفة في الإسلام مصادرها ومجالاتها*. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد. د.ت.

القيم الحضارية في السنة النبوية. ط١. دبي: *كلية الدراسات الإسلامية*، ١٤٢٨هـ.

كارنيجي، ديل. *دع القلق وابدأ الحياة*. ترجمة: عبدالمنعم محمد الزيادي. القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.

اللويحق، عبد الرحمن بن معلا. *الغلو في الدين*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، د.ت.

مجموعة مؤلفين. *بحوث في الثقافة الإسلامية*. ط١. الدوحة: دار الحكمة، د.ت.

المحمود، عبد الرحمن بن صالح. *القضاء والقدر*. الرياض: دار الوطن، د. ت.

المدهون، مي بنت حسن. *الملائكة والجن*. ط١. د.م: مكتبة أصول الدعوة، ١٤٢٩هـ.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. اعتنى به: أبو صهيب الكرمي. ط١. الأردن: بيت الأفكار الدولية، ١٤١٦هـ.

المقريزي،أحمد بن علي. *تجريد التوحيد المفيد*. تحقيق: أحمد السايح وزميله. القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٧م.

مير علي، إحسان. *المقاصد العامة للشريعة الإسلامية*. ط١. سوريا: دار الثقافة للجميع، ١٤٣٠هـ.

النجار، عبد المجيد بن عمر. *مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة*. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٦م.

هنوكه، زيغريد. *شمس العرب تسطع على الغرب*. ترجمة: فاروق بيضون وزميله. ط٨. بيروت: دار الجيل، ١٤١٣هـ.

Virtues of Islamic Religion

Ahmed Othman Al mazid
Professor of Religion And Contemporary Doctrines, Islamic Studies Department
Faculty of Education - King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 8690, Postal Code:14212
E-mail: d.w.z1432@gmail.com
(Received 11/12/1430H; accepted for publication 14/7/1431H.)

Key Words. Virtue of religion, Islam, Faith, Ethics, Moderation, Messenger, West.
Abstract. The research deals with the virtues of Islamic religion – as an need to highlight these advantages , especially after the events of 11St of September, it Includes its contributions to the humanity in the beliefs of The clear indications of the Theorem of the Oneness of God, in the God Divinity, Deism, Names and Attributes, and that the source of this belief is being protected from alteration or distortion, and there is a prohibition for human beings interventions.

The research discussed also the six pillars of faith and clarified the advantages in these pillars….. including the belief in angels and tasks assigned to them by God, the research involved the virtues belief in the faith of books and belief in the messengers and that there in no differentiate between messengers each other , they are brothers to same belief even if different heavenly religious, and the disbelief in one of them is considered as disbelief in all messengers.

The research also interested in the belief in fate as it explained the limits and borders of this case, the Day of Resurrection, and the virtue of faith according to the humanity nature.

The importance of man took part in this research , and the concentration on the relationship between Ethics and belief , the limits of human freedom, and that there is no compulsion in religion, and care of people of the Holy books and to ensure their freedom.

The virtue of Islamic religion comes in the scientific aspect to emphasize on the role of mentality and its place, and the faith moderation and its balance, the value of science and scientists in Islamic religion. The researcher ended his research with a conclusion included the most important results.

ضوابط الاستدلال بالسنة النبوية على مسائل الإعجاز العلمي

عبد المحسن بن عبد الله التخيفي

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ١١٢٥ ٥١ الرمز ١١٥٤٣

E-mail: tukhaifi@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٤/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٧/٢هـ)

الكلمات المفتاحية: الإعجاز العلمي، ضوابط الاستدلال، السنة النبوية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الضوابط التي ينبغي الأخذ بها عند الاستدلال بالسنة على مسائل الإعجاز العلمي. وقد قام الباحث بإجراء دراسة مسحية لأبرز المؤلفات، والمواقع الإلكترونية المهتمة بمسائل الإعجاز العلمي. ثم تقييد أبرز الملاحظات التي يرى الباحث أنه وقع فيها مخالفة لأمر علمي أو منهجي.

وبعد تحليل تلك المخالفات، تم استنباط الضوابط التي يرى الباحث أنها تدرأ من الوقوع في تلك المخالفات، وقد بلغت عشرة ضوابط.

واتبع الباحث في عرض المادة العلمية ذكر الضابط، ثم إيراد المثال على المخالفة من خلال المؤلفات في الإعجاز العلمي المطبوعة والإلكترونية. ثم ذكر التعليق الموضح عن وجه المخالفة، والاقتصار عند ذكر الضوابط على إيراد مثال أو مثالين فحسب، ليُقاس عليها ما لم يُذكر.

ثم خُتم البحث بذكر أبرز النتائج.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين، أما بعد:

فإنَّ الله أيَّد نبيه – صلى الله عليه وسلم – بالدلائل البينات، والآيات المعجزات، التي يستدل بها سوي الفطرة على صدق النبي – صلى الله عليه وسلم –، وصحة نبوءته.

وكانت آيته العظمى التي بهرت العقول هي القرآن المجيد، وقد تحدَّى الله الخلقَ كافة من الإنس والجن أن يأتوا بمثله أو يأتوا بسورة من مثله، أو يجدوا

فيه تعارضاً أو اختلافاً. فظهر عجز الخلق جميعاً عن الإتيان بذلك.

وإنَّ من براهين صدق ما جاء به النبي – صلى الله عليه وسلم – ما أخبر به من المغيبات التي وقعت كما أخبر بها. وهي ما يُعرف بـ«دلائل النبوة».

ومن الأخبار عن المغيبات ما جاء الكشف عن حقيقته بواسطة العلم التجريبي المعاصر، وهو ما عُرف بالإعجاز العلمي في القرآن والسنة، ولم يكن هذا النوع من الإعجاز معروفاً لدى المتقدمين، بل كانت دلالة الإعجاز لديهم تتجه إلى المعنى البلاغي لنصوص القرآن، وكيف أنه أعجز العرب أن يأتوا بمثله.

وأما النصوص التي تضمنت الإشارة إلى حقائق علمية كشف عنها العلم التجريبي المعاصر، فإنهم نظروا إليها، وما تضمنته من العلم، بحسب ما تتسع له دلالتها وفقاً لمعطيات العصر، وبما تدل عليه اللغة العربية، ولم يتكلفوا البحث عما غاب عنهم، وقد أدوا ما عليهم، ولم تتعطل دلالة النصوص لديهم.

وقد وقع الخُلف في مسألة الإعجاز العلمي بين مؤيد ومعارض، ولكل من الفريقين ما يعضد به رأيه، فالرافضون للإعجاز العلمي، دافعهم لذلك الغيرة على كتاب الله وسنة رسوله – صلى الله عليه وسلم –، من التوسع والتعسف في الاستدلال، وليسوا أعداء لبيان وجه الحق الذي تضمنته نصوص الكتاب والسنة.

وأما المؤيدون فإنهم يرونه باباً من أبواب الدعوة إلى الله، وفيه إظهار صدق النبي – صلى الله عليه وسلم –، وهو خطاب لأهل العصر بلسانهم، وبلغتهم التي يخضعون لها، وقد ظهرت له آثار حميدة، في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام.

ولست بصدد مناقشة أدلة الفريقين؛ فإنَّ الإعجاز العلمي أصبح واقعاً تقوم على شؤونه مؤسساتٌ وهيئاتٌ، وتعقد من أجله الندوات والمؤتمرات، وتنشر الأبحاث والمؤلفات.

بل الهدف من البحث هو المساهمة في توجيه مسار الكتابة في هذا العلم، والتنبيه على بعض التجاوزات التي وقع فيها بعض من كتب في هذا المجال؛ وذلك أنَّ غالب المخاطبين به هم من غير المسلمين، فكان لابد من مزيد من الحذر والتوقي؛ لئلا ينعكس المقصود، وتقع الفتنة.

مع التأكيد على أن صدق النبي – صلى الله عليه وسلم – ليس متوقفاً على ثبوت المعجزة، فإن خيار هذه الأمة في الصدر الأول كان إيمانهم به – صلى الله عليه وسلم –، لأنه جاء بالحق الذي تقبله الفطرة السليمة[1].

والتأكيد كذلك على أنَّ الدعوة إلى دين الله، هي ببيان أصوله ومحاسنه التي يدعو إليها، وتأتي مسألة الإعجاز عاملاً عاضداً، وليست أصلاً بذاته،

---

(١) المعجزة دليل على صدق النبي، ولكنها ليست الدليل الوحيد، فإثبات النبوة يكون بها، وبغيرها، قال شيخ الإسلام: «وهذا أصح الطرق». ينظر: ابن تيمية، ١٤٢٢هـ، ١/١٢٠.

كما هو واقع بعض مؤلفات الإعجاز العلمي.

مشكلة البحث

المؤلفات في ضوابط الإعجاز العلمي محدودة، وهي متجهة إلى القرآن الكريم، ابتداءً، وجاءت الإشارة إلى السنة فيها تبعاً، وهي ضوابط تتسم بالعموم، وعدم الاستقراء لواقع المؤلفات في الإعجاز العلمي وما قد يقع فيها من التجاوزات، فجاء هذا البحث منطلقاً من واقع المؤلفات في الإعجاز العلمي، لرصد تلك التجاوزات، ووضع الضوابط لتفاديها.

الأسباب الباعثة على كتابة هذا البحث

- المساهمة في خدمة سنة النبي – صلى الله عليه وسلم – من خلال تجلية وجه الحق في هذه المسألة العلمية.
- أن غالب المقالات التي كُتبت في هذا المجال، كتبها أفاضل من غير التخصص الشرعي.
- قلة الكتابة في ضوابط الإعجاز في السنة النبوية، وذلك أنَّ غالبها متعلق بمسائل الإعجاز في القرآن الكريم.
- الحاجة إلى وضع ضوابط تكون إطاراً للكتابة في هذا الموضوع المهم.

الدراسات السابقة

المؤلفات في ضوابط الاستدلال بالقرآن والسنة على مسائل الإعجاز العلمي، مؤلفات محدودة، ومنها:

– بحث تجربتي مع الإعجاز العلمي د. صالح رضا.

– الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، تاريخه وضوابطه د. عبد الله المصلح.

– التفسير والإعجاز العلمي للقرآن الكريم ضوابط وتطبيقات. للدكتور مرهف عبد الجبار سقا. وقد صدر حديثاً بعد فراغي من البحث، ولم أقف عليه، وهو يقع في مجلدين، وهو الأول من نوعه الذي يجمع بين النظرية والتطبيق. إلا أنَّه خاص بالقرآن الكريم..

وقد تضمنت تلك المؤلفات والمقالات ضوابط لا خِلاف على أهميتها ووجوب اعتبارها، إلا أنَّ الغالب عليها العموم، وعدم التركيز على التفاصيل التطبيقية التي هي مظنة التجاوزات؛ ولذا فإنَّ بعض من كتب تلك الضوابط، وقع في مخالفتها عند التطبيق.

وجُلُّ تلك الضوابط متعلق بالقرآن الكريم، وجاءت الإشارة إلى السنة في مسألة: التأكد من صحة الحديث فقط.

– الإعجاز العلمي في الإسلام والسنة النبوية، محمد كامل عبدالصمد.

– الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، أ.د. عبد الله بن عبد العزيز المصلح، وعبد الجواد الصاوي.

– الإعجاز العلمي في الحديث النبوي، أ.د. أحمد شوقي إبراهيم.

– الإعجاز العلمي في السنة النبوية، أ.د. زغلول النجار.

– الإعجاز العلمي في السنة النبوية، د. صالح أحمد رضا.

– الأبحاث المنشورة في المواقع الإلكترونية:

-الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة.

-موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة.

-موقع عبد الدائم كحيل للإعجاز العلمي في القرآن والسنة للباحث.

-الهيئة المغربية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة.

وهناك بعض المقالات:

– من ضوابط الإعجاز العلمي، للشيخ عبد الله ابن محفوظ بن بيه.

– الإعجاز العلمي ضوابط وحدود، د. فهد بن عبد الرحمن اليحيى.

– ضوابط الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، د. عبد الدائم كحيل.

إجراءات البحث

لما كان المقصد من هذا البحث وضع ضوابط الاستدلال بالسنة على مسائل الإعجاز العلمي، فإنَّ المؤلفات في الإعجاز العلمي في السنة النبوية تمثل البيئة التطبيقية التي يُمكن من خلالها استنباط تلك الضوابط، بالنظر إلى الأمثلة التي وقع فيها الخلل. في نظر الباحث.

فليس من عمل الباحث تقويم النظريات العلمية، ومعرفة مدى دقتها وسلامتها، وإنما جهد الباحث محصور في كشف وجه العلاقة بين تلك النظرية وبين النص النبوي.

وقد اتبعت الإجراءات التالية:

القيام بدراسة مسحية لجميع المؤلفات في الإعجاز العلمي في السنة النبوية التي وقفت عليها، يشمل ذلك الكتب المطبوعة، والمقالات المنشورة، والمواقع الإلكترونية، التي تيسر لي الوقوف عليها.

تقييد الأمثلة التي ظهر لي أنَّ الباحثين خالفوا فيها منهجاً علمياً معتبراً.

استنباط الضابط العلمي المانع من الوقوع في تلك المخالفة.

كتابة الحديث النبوي، ثم ذكر وجه استدلال صاحب الإعجاز به، ثم بيان وجه المخالفة في نظر الباحث.

وقد اقتصرت على الضوابط المتعلقة بالسنة النبوية فقط.

ولم أستوعب إيراد جميع الأمثلة التي وقفت عليها، بل انتقيت منها نماذج يُقاس عليها ما لم يُذكر.

حدود البحث

المؤلفات والمواقع الإلكترونية الخاصة بالإعجاز العلمي، وما وقفت عليه من المقالات المنشورة.

تمهيد

المراد بالإعجاز العملي

التعريف اللغوي

الإِعْجازُ: الفَوْتُ والسَّبْقُ، يقال: أَعْجَزَني فلان أَي فاتني؛ ومنه قول الأَعشى:

فَذاكَ ولم يُعْجِزْ من الموتِ رَبَّه
ولكن أَتاه الموتُ لا يَتَأَبَّقُ

وقال الليث: أَعْجَزَني فلان إِذا عَجَزْتَ عن طلبه وإِدراكه. والمُعْجِزَةُ: واحدة مُعْجِزات الأَنبياء — عليهم السلام —.

العلم: هو إدراك الأشياء على حقائقها.

والمقصود بالعلم في هذا المقام: العلم التجريبي.

التعريف الاصطلاحي

جاء في الموقع الرسمي للهيئة العالمية للإعجاز في القرآن والسنة تعريف الإعجاز العلمي: «هو إخبار القرآن الكريم أو السنة النبوية بحقيقة أثبتها العلم التجريبي، وثبت عدم إمكانية إدراكها بالوسائل البشرية في زمن الرسول — صلى الله عليه وسلم —، وهذا مما يظهر صدق الرسول محمد — صلى الله عليه وسلم — فيما أخبر به عن ربه سبحانه»(٢).

وذكر أ.د. أحمد شوقي إبراهيم(٣) أنَّ هناك فرقاً بين المعجزة والإعجاز، «فالمعجزة تخرق كل قوانين الخلق، وقوانين الفطرة ونواميس الوجود، لأنها أمر من الله». «أما الإعجاز العلمي فهو أن يكتشف العلماء إحدى الحقائق الكونية في عصرنا هذا لم يكن أحد يعلمها من قبل، وإذا بهم يجدونها مذكورة في القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف».

وواقع المؤلفات في «الإعجاز العلمي» أخذ ثلاثة اتجاهات:

الأول: سبق القرآن والسنة إلى الإخبار بحقائق علمية.

الثاني: مطابقة الحقائق العلمية لما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية، وعدم التعارض بينهما.

الثالث: ذكر قضايا علمية تتضمن وجهاً معجزاً، ولكن ليس لها صلة بنصوص الوحيين. كالحديث عن إعجاز بناء الأهرامات ونحوها.

وأما التفسير العلمي: فهو «الكشف عن معاني الآية أو الحديث في ضوء ما ترجحت صحته من نظريات العلوم الكونية»(٤).

ضوابط الاستدلال بالسنة على مسائل الإعجاز العلمي

الضابط الأول: التحقق من ثبوت النص عن النبي — صلى الله عليه وسلم —.

وهذا الضابط هو أهم الضوابط، وهو الأساس لما بعده من الضوابط، فعلى الباحث في هذا المجال التأكد ابتداءً من ثبوت النص النبوي الذي يريد

---

(٢) موقع الهيئة العالمية للإعجاز في القرآن والسنة: (http://www.eajaz.org).

(٣) إبراهيم، د.ت، ١/١٢٣.

(٤) المصلح، د.ت، ص٣٠.

الاستدلال به على مسألة الإعجاز؛ لأنَّه لا يصح أن يُنسب إلى النبي – صلى الله عليه وسلم – قولٌ لم يثبت عنه إلا من طريق ضعيف، فإن كان الحديث موضوعاً فلا تجوز روايته إلا مع بيان وضعه.

ولأنَّ النص إذا لم يكن من قوله – صلى الله عليه وسلم – فقد انتفت عنه العصمة التي يراد بالإعجاز العلمي إثبات صحتها، وسبق النبي الأمي – صلى الله عليه وسلم – إليها.

مع التأكيد على أنَّ المعول عليه في إثبات صحة الحديث، هم أصحاب الاختصاص، وهم علماء الحديث.

وقد أغفل بعض من كتب في مسائل الإعجاز العلمي هذا الضابط، فأوردوا أحاديث ضعيفة، وشديدة الضعف، بل ومكذوبة على النبي – صلى الله عليه وسلم –.

وإليك بعض النماذج التي وقع فيها التجاوز لهذا الضابط:

النموذج الأول:

عن ابن عمر – رضي الله عنهما –، أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «إن الله أنزل أربع بركات من السماء إلى الأرض: الحديد، والنار، والماء، والملح»[٥].

أورده الدكتور زغلول النجار في كتابه (الإعجاز العلمي في السنة النبوية)، وقال: «وعلى الرغم من وجود ضعف في إسناد الحديث؛ إلا أنَّ به سبقاً علمياً معجزاً»[٦].

المناقشة: ليس الحديث ضعيفاً كما ذكر الدكتور زغلول، بل الحديث مكذوبٌ على رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، لا تحل روايته إلا مع بيان وضعه.

فكيف يستقيم الاستدلال به، على إثبات الإعجاز العلمي؟!

النموذج الثاني:

عن عبد الله بن مسعود – رضي الله عنه – قال: «وما من عامٍ بأقل مطراً من عام»[٧].

---

(٥) أخرجه الثعلبي، ١٤٢٢هـ، ٢٤٧/٩، من طريق سيف ابن محمد (ابن أخت سفيان الثوري)، عن عبد الرحمن بن مالك التميمي، عن عبد الله بن خليفة، عن ابن عمر؛ =

=والديلمي، ١٤٠٦هـ، ح (٦٥٦).

وفي إسناده: سيف بن محمد. كذَّبه أحمد بن حنبل، ويحيى ابن معين، وأبو داود، والساجي. ينظر: الرازي، د.ت، ١١٩٣/٤؛ والجرجاني، ١٤٠٩هـ، ٤٣١/٣؛ والجوزي، ١٤٠٦هـ، الترجمة (١٥٩٦).

قال ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ٢١٦/١: «حديث موضوع مكذوب».

ونقل الألباني، ١٤١٢هـ، ح (٣٠٥٣) كلام الأئمة على هذا الحديث، وحكم بوضعه.

(٦) النجار، د.ت، ص ٧٩.

(٧) أخرجه ابن حبان، ١٣٩٣هـ، ٤٦٢/٨؛ والعقيلي، ١٤٢٠هـ، ٢٢٨/٣؛ وأبو نعيم الأصبهاني، ١٤٠٩هـ، ٢٠٨/٧ من طريق علي بن حميد السلولي، حدثنا شعبة، عن أبي إسحاق، عن أبي الأحوص، عن عبد الله بن مسعود، عن النبي – صلى الله عليه وسلم – مرفوعاً.

ثم ساق العقيلي الحديثَ من رواية عمرو بن مروزق، عن=

وعن عبد الله بن عباس – رضي الله عنهما – قال: «ما من عام بأقل مطراً من عام، ولكن الله يصرِّفه حيث يشاء ثم تلا هذه الأية: ﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَهُ بَيْنَهُمْ لِيَذَّكَّرُواْ فَأَبَىٰٓ أَكْثَرُ ٱلنَّاسِ إِلَّا كُفُورًا ﴾ (الفرقان: ٥٠)»[٨].

قال الدكتور زغلول النجار وفقه الله[٩]: «وعلى الرغم من أنَّ النص الأول موقوف على ابن مسعود، والنص الثاني موقوف على ابن عباس مما دفع بعض دارسي الحديث إلى تضعيف الرفع لعدم فهم دلالته العلمية، فإنَّ هذا الحديث يمثل سبقاً علمياً للمعارف الإنسانية بأكثر من ألف وأربعمائة سنة، كما يمثل نصاً رائعاً من نصوص الإعجاز العلمي في أحاديث رسول الله، ومن هنا تأتي قوته».

المناقشة: يؤكد الدكتور أنَّ سبب تضعيف الحديث لدى المحدثين عائدٌ لعدم فهم دلالته العلمية، وليس لعلة في إسناده. وهذا خلل منهجي؛ لأن المعتبر في الحكم على الحديث بالقبول أو الرد هم علماء الحديث.

وبقطع النظر عن آراء المختصين بعلم الحديث، فإنه يخشى أن يؤول هذا المنهج بصاحبه إلى رد بعض الأحاديث الصحيحة، بحجة أن بعض النظريات العلمية المعاصرة لم تؤيدها.

وربما أعطى هذا المنهج رسالةً ضمنية أننا لا نقبل الحقائق العلمية إلا إذا جاءت الإشارة إليها في القرآن أو السنة.

فإنَّ البحث في مسائل الإعجاز العلمي، يراد منه إثبات سبق النبي – صلى الله عليه وسلم – إلى علم، صحَّ أنه أخبر به، وليس جعل مسائل الإعجاز العلمي، دليلاً على تصحيح الأخبار[١٠].

النموذج الثالث:

عن عبد الله بن عمرو – رضي الله عنهما – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «لا يركب البحرَ إلا حاجٌ أو معتمرٌ أو غازٍ في سبيل الله، فإنَّ تحت البحر ناراً وتحت النار بحراً»[١١].

=شعبة، عن أبي إسحاق، عن أبي الأحوص، عن عبد الله ابن مسعود موقوفاً، وقال: «وهو أولى». وقال ابن حجر، د.ت، الترجمة (٥٩٩): «قلت: هو معروف من كلام عبدالله، موقوف».

(٨) أخرجه الحاكم، د.ت، ٤٠٤/٢؛ والبيهقي، ١٣٥٣هـ، ٣٦٣/٣؛ وابن أبي الدنيا، ١٤١٨هـ، ح (٢٤) من طريق الحسن بن مسلم، عن سعيد بن جبير، عن ابن عباس موقوفاً.

(٩) النجار، د.ت، ٤٥.

(١٠) المقصود أن البحث العلمي لم يبرهن على صحة ما أخبر به، وليس المراد أن البحث العلمي أثبت خلاف ما أخبر به – صلى الله عليه وسلم –.

(١١) أخرجه أبو داود، د.ت، ح (٢٤٩١)؛ والبيهقي، ١٣٥٣هـ، ٣٣٤/٤؛ وابن الجوزي، ١٤١٥هـ، ح (١٢٠٠) من طريق بشر أبي عبد الله، عن بشير بن مسلم، عن عبد الله بن عمرو مرفوعاً.

وهذا إسناد ضعيف؛ فإنَّ بشراً وبشيراً مجهولان. قال الألباني: «وفي إسناده اضطراب، ولذلك اتفق الأئمة=

قال الدكتور زغلول النجار وفقه الله: «ويعجب الإنسان المتبصر لهذا السبق في كل من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، بالإشارة إلى حقيقة من حقائق الأرض التي لم يتوصل الإنسان إلى إدراكها إلا في نهايات القرن العشرين... وسبحان الذي علَّم خاتم أنبيائه ورسله بهذه الحقيقة، فقال قولته الصادقة: إن تحت البحر نارا، وتحت النار بحرا، وسبحان الذي أكد على صدق القرآن الكريم، وعلى صدق هذا النبي الخاتم في كل ما رواه عن ربه».

التعليق: هذه الحقيقة العلمية التي تراخى زمن اكتشافها إلى هذا الزمان، ليس البحث في إثبات صحتها أو عدمه، فكم من حقيقة علمية ثبتت، وليس لها ذكر في القرآن والسنة، ولم يقدح ذلك في القرآن والسنة، ولا في صدق تلك الحقيقة.

وإنما البحث في نسبة تلك الحقيقة إلى سنة النبي – صلى الله عليه وسلم –، وهي لم تثبت بمقتضى المعايير العلمية لدى علماء الجرح والتعديل.

وأعجب من ذلك جعل النظرية العلمية دليلا على صحة الحديث قال عبد الحميد طهماز: «وهو مع ضعفه صحيح في معناه، فقد أثبت العلمُ الحديثُ صحةَ ما أخبر عنه النبي – صلى الله عليه وسلم –، فقد أثبتت أجهزة التصوير العلمية لأعماق البحار أن تحت قيعان البحر العميق ناراً ملتهبة»[١٢].

وهذا خلل منهجي؛ فإنَّ الباحث جعل الحقائق العلمية من معايير تصحيح الأحاديث النبوية، وإن لم تثبت وفقاً لمعايير القبول والرد لدى علماء الحديث.

ثم إنه يترتب على هذا التصحيح للحديث الأخذ به كاملاً، وهو النهي عن ركوب البحر لغير الأغراض الثلاثة الواردة فيه، ولا أحد يقول بذلك.

الضابط الثاني: اختيار اللفظ الأظهر إذا اختلفت الروايات

ترد بعض الأحاديث بألفاظٍ مختلفة سواء كان الحديث من طريق صحابي واحد، أو من طريق أكثر من صحابي.

واختيار اللفظ الأظهر من الألفاظ المختلفة، يكون تارةً لأنه الأصح إسناداً، فإن استوت الألفاظ في الصحة، فيكون الاختيار باعتبار دلالات الألفاظ بحمل

=على تضعيفه».

وقد اختلف في إسناده، فرواه بشير بن مسلم مرفوعاً، وخالفه أيوب السختياني، فرواه عن عبد الله بن عمرو موقوفاً. أخرجه البيهقي، ١٣٥٣هـ، ٣٣٤/٤، من طريق شعبة وهمام كلاهما عن قتادة، عن أيوب، عن عبد الله بن عمرو موقوفاً. وعدَّ سبعة أبحر وسبعة أنيار.

ونقل ابن المنير عن البخاري قوله: «الحديث ليس بصحيح»، وعن أحمد: «حديث غريب»، وعن أبي داود: «رواته مجهولون»، وعن الخطابي: «ضعَّفوا إسناده». وأخرجه البزار، ١٤٠٩هـ، ح (٥٨٩٧)، من طريق ليث بن أبي سُليم، عن نافع، عن ابن عمر، وليس فيه: (إن تحت البحر ناراً....). وهو ضعيفٌ أيضا، قال الهيثمي: «رواه البزار وفيه ليث بن أبي سليم وهو مدلس وبقية رجاله ثقات».

(١٢) طهماز، ١٩٩٧م، ص ١٣٣، ح (١٧).

العام على الخاص، والمطلق على المقيد، والمجمل على المفسر، فهذا هو المنهج العلمي للتعامل مع الألفاظ المختلفة.

فليس للباحث أن يختار لفظاً يرى أنّه يوافق مطلوبه على غير أساس منهجي.

وإليك بعض النماذج التي وقع فيها الإخلال بهذا الضابط:

النموذج الأول:

حديث جَابِر بن عبد الله – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «أطفئوا المصابيح بالليل إذا رقدتم، وغلِّقوا الأبواب، وأَوْكِئوا الأسقية، وخمِّروا الطعام والشراب»(١٣).

كتب الباحث هشام عبد الرحمن حسن عبدالرحمن بحثاً بعنوان: إظلام المصابيح ليلاً إعجاز نبوي يقي من التلوث الضوئي(١٤).

وقد أشار الباحث وفقه الله إلى اختلاف روايات الحديث، فمنها ما ذُكر فيه علة إطفاء المصابيح، ومنها ما لم يُذكر.

فأما الأحاديث التي ذُكرت فيها علة الإطفاء فانحصرت في الخوف من الاحتراق، فقد جاء في إحدى روايات حديث جابر: «وأطفئوا المصابيح؛ فإن الفويسقة ربما جرت الفتيلة؛ فأحرقت أهل البيت»(١٥).

وفي رواية لمسلم: «وأطفئوا السراج...فإن الفويسقة تضرم على أهل البيت بيتهم»(١٦).

وقد اعتمد الباحث في إثبات الإعجاز العلمي على الروايات التي لم تنص على علة الإطفاء.

وأذكر بإيجاز رأي الباحث حول هذه الأحاديث:

قال الباحث – وفقه الله –: «ونلاحظ هنا أن شُراح الأحاديث لم ينتبهوا إلى أن النار والمصباح والسراج، ليست فقط مصدرا للحرارة والنار، ولكنها أيضا مصدر للضوء، ولكن لأنهم لم يكونوا على علم بأن الضوء قد يضر في بعض الأحيان، فتوهموا أن العلة الوحيدة لإطفاء المصابيح هي الخوف من النار، مع أنه أمر يعلمه الصغير قبل الكبير».

ثم قال: «حين أطلق النبي – صلى الله عليه وسلم – التحذير من النار والمصباح والسراج دون ذكر لخاصية الإحراق فقال – صلى الله عليه وسلم –: (لا تَتْرُكُوا النَّارَ فِي بُيُوتِكُمْ حِينَ تَنَامُون)، وقال (أَطْفِئُوا الْمَصَابِيحَ بِاللَّيْلِ إِذَا رَقَدْتُمْ)، فمؤكد أنه – صلى الله عليه وسلم – يدل أمته بالقدر الأكبر على ما غاب عنهم من المنافع والمفاسد، فالعرب كلها تعلم بخطورة النار، ولكن العرب لا تعلم بمخاطر الضوء المنبعث من النار والمصباح».

---

(١٣) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٦٢٩٦)؛ ومسلم، د.ت، ح (٢٠١٢).

(١٤) موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة: (http://quran – m.com).

(١٥) رواه البخاري، د.ت، ح (٦٢٩٥).

(١٦) مسلم، د.ت، ح (٢٠١٢).

ثـم قـال: «ولما كـان المعصـوم عليـه الصـلاة والسـلام لا ينطـق عـن الهـوى، فلابـد أنَّ الروايـات المطلقة التي لم تحدد العلة، أتت لتبين أن هناك عللاً أخرى لإطفاء المصابيح غير النار...فكلما ظهرت للمصابيح أضرار غير النار، كان الأمر النبوي (أطفئوا المصابيح) حاميا من كل ضرر ظاهر كالاحتراق بنارها، أو ضرر غير ظاهر كالتعرض الزائد لضوئها في الليل».

ثـم قـال — وفقـه الله — في بيـان وجـه الإعجـاز العلمـي مـن الحـديث: «إن دقـة الحـديث النبـوي في رواياته العديدة التي تناولت إطفاء المصابيح، والتي تمثلت في الإطلاق والتقييد والتعميم والتخصيص قد غطت كل الأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع من كل جوانبه بشكل يذهل العقل... ولكن لأنه نبي مرسل لا ينطق عن الهوى ولا يتكلم إلا بالوحي فقد سبق كل التشريعات البشرية، ووضع الحل الجذري لمشكلة بيئية خطيرة لم يرها على زمنه، بكلمات قليلة لـو أحسـن تـدبرها كـل البـاحثين في مشـكلة التلـوث الضوئي، والمشرعين للحد من أضرارها لقالوا جميعا: صدق رسول الإسلام، الرحمة المهداة إلى العالمين، فإظلام المصابيح عند الرقاد إعجاز نبوي يقي الإنسان وبيئته من التلوث الضوئي الذي ينشأ من التعرض الزائد للضوء في الليل».

التعليـــق: لم يسلك الباحث وفقه الله المنهج العملي في التعامل مع الروايات المختلفة الألفاظ.

فـإنَّ شـراح الأحاديـث الـذين نقـل الباحـث كلامهـم، حملـوا الروايـات المطلقـة علـى الروايـات المقيدة، وذلك من أظهر طرائق الجمع بين الألفاظ المختلفة، ولاسيما في هذه الروايات، فإنَّ النبي — صلى الله عليه وسلم — نصَّ على علة الأمر بإطفاء المصابيح والسرج، وهي (أن الفويسقة تضرم النار على أهل البيت)، فإنَّ المصابيح في زمنه — صلى الله عليه وسلم — توقد بالنار. ولو كان المراد بإطفائها هو حصول الضرر بسبب الضوء المنبعث منها، لم يكن الأمر بالإطفاء عند النوم فحسب، بل كان الأمر بترشيد إيقادها؛ فإنَّ التلوث البيئي من الضوء، يحصل حال النوم وحال اليقظة.

ولم يتنبه الباحث إلى أنَّ تنوع ألفاظ الحديث لا يعني أنَّ النبي — صلى الله عليه وسلم — قالها جميعاً، بل إنَّ مرده إلى اختلاف الرواة.

كمـا أنَّ التلـوث الضـوئي الـذي أراد الباحـث تنزيل كلام النبي — صلى الله عليه وسلم — عليه، لا يتناسب مع حال المصابيح في زمنه — صلى الله عليه وسلم —؛ فإنَّها قليلة جداً، لا يكاد يوجد في البيت إلا مصباح واحد أو اثنان، فأي تلوثٍ بيئي يحصل بسبب ذلك؟

والباحـث — وفقـه الله — أشـار إلى أنَّ الأضـرار الصحية المترتبة على التعرض للضوء، هي في التعرض للإضاءة المفرطة، وليست للإضاءة المتعدلة، وهل المصابيح في زمنه — صلى الله عليه وسلم — تُعد من

الإضاءة المفرطة؟!

ولا بد من الإشارة إلى أنَّ شراح الأحاديث النبوية كانوا يُجلون كلام النبي – صلى الله عليه وسلم – ولا يُقْدِمون على شرحه إلا عن علم وبصيرة، وليس ظناً وتوهماً. كما ذكر الباحث وفقه الله.

النموذج الثاني

عن عدي – رضي الله عنه – قال: أخذ عديٌ عقالاً أبيض، وعقالا أسود، حتى كان بعض الليل نظر، فلم يستبينا، فلما أصبح قال: يا رسول الله جعلت تحت وسادتي قال: «إن وسادك إذا لعريض، إن كان الخيط الأبيض والأسود تحت وسادتك».

كتب الدكتور أمين ردمان الهلالي بحثاً حول هذا الحديث[١٧].

وقد ذكر الدكتور وفقه الله جملة من المسائل العلمية المتعلقة بمركز الإبصار وأنه يقع في القفا من القشرة الدماغية ثم ذكر أوجه الإعجاز في الحديث، فقال: «الحديث قال: (إنك لعريض القفا)، ولم يقل كبير القفا؛ لأن المساحة وليس الحجم هي الأهم، وفي ذلك إعجاز».

ثم قال: «الحديث قال: (الخيط الأبيض من الخيط الأسود)، ولم يقل مثلا: (الخيط الأحمر من الخيط الأصفر)، ولو قال ذلك لما كان هنا إعجاز؛ لأنه لا يمكن أن يراهما، ولو كان قفاه بعرض السماء والأرض وفي ذلك إعجاز أيضا».

ثم ذكر خلاصة بحثه فقال: «الخلاصة: الحديث يبدو لفظه نشازا (وحاشا لله أن يكون كذلك)، وذلك لمن يجهل معناه، فما علاقة العين بالقفا، حتى أن بعض من فسر الحديث ذهب إلى القول: بأن عرض القفا كناية عن الغباء، والحقيقة أنه كلام من يعني ما يقول، ويعلم ما يعني، وهو الذي لا ينطق عن الهوى بل هو وحي يوحى».

التعليق: لقد خاطب النبي – صلى الله عليه وسلم – الرجلَ بما هو معلومٌ لدى المخاطب، وسائغ في لسان العرب، واختلاف ألفاظ الحديث يدل على أنَّ الراوي عبَّر باللفظ الذي يدل على مقصوده – صلى الله عليه وسلم – .

فقوله – صلى الله عليه وسلم – : «وسادك لعريض» ذكر فيها الخطابي قولين:

الأول: أنه أراد إن نومك لكثير، وكنى بالوسادة عن النوم؛ لأن النائم يتوسد.

الثاني: أنه كنى بالوسادة عن الموضع الذي يضعه من رأسه وعنقه على الوسادة إذا نام، والعرب تقول: فلان عريض القفا إذا كان فيه غباوة وغفلة.

وقد ردَّ القرطبي[١٨] قولَ من حمل قوله – صلى الله عليه وسلم –: «عريض القفا» على الذم فقال: «حمله بعض الناس على الذم له على ذلك الفهم؛ وكأنهم فهموا أنه نسبه إلى الجهل والجفاء

---

(١٧) موقع الهيئة العالمية للإعجاز في القرآن والسنة: (http://www.eajaz.org).

(١٨) القرطبي، ١٤١٧هـ، ١١٣/٩.

وعدم الفقه، وعضدوا ذلك بقوله: إنك عريض القفا، وليس الأمر على ما قالوه؛ لأن من حمل اللفظ على حقيقته اللسانية التي هي الأصل إن لم يتبين له دليل التجوز، لم يستحق ذماً، ولا ينسب إلى جهل، وإنما عنى والله أعلم، أنَّ وسادك إن كان يغطي الخيطين اللذين أراد الله، فهو إذا عريض واسع، ولهذا قال في أثر ذلك: إنما ذلك سواد الليل وبياض النهار، فكأنه قال: فكيف يدخلان تحت وسادتك؟! وقوله: إنك لعريض القفا، أي أنَّ الوساد الذي يغطي الليل والنهار لا يرقد عليه إلا قفا عريض للمناسبة».

الضابط الثالث: أن يكون الحديث دالاً على الحقيقة العلمية دلالة ظاهرة.

والمراد بهذا الضابط أن تكون الحقيقة العلمية التي تضمنها الحديث ظاهرة ومحددة، دون الحاجة إلى تكلف لإبرازها.

وأنواع الدلالة لدى الأصوليين: دلالة مطابقة، ودلالة تضمن، ودلالة التزام.

وإذا لم يكن الحديث دالاً على الحقيقة العلمية بإحدى هذه الدلالات، فإنَّ الباحث سيقع في التكلف والتمحل، من أجل إثبات الدلالة على مطلوبه.

وقد وقع بعض من كتب في الإعجاز العلمي في مخالفة هذا الضابط، فأورد نصوصاً دلالتها عامة، وجاء إقحام الحقيقة العلمية بتكلف وأحياناً بتعسف. وفي بعضها لا توجد دلالة على الإعجاز أصلاً، بل هي لبيان الحكمة أقرب منه للدلالة على الإعجاز.

وإليك بعض النماذج:

النموذج الأول

حديث أبي هريرة — رضي الله عنه — أن رسول الله — صلى الله عليه وسلم — قال: «ألا أدلُّكم على ما يمحو الله به الخطايا ويرفع به الدرجات» قالوا: بلى يا رسول الله، قال: «إسباغ الوضوء على المكاره، وكثرة الخطا إلى المساجد، وانتظار الصلاة بعد الصلاة، فذلكم الرباط، فذلكم الرباط، فذلكم الرباط»[١٩].

قال الدكتور عبد الدائم الكحيل في بيان وجه الإعجاز من هذا الحديث[٢٠]: «العلاجُ بكثرة الخطا إلى المساجد... لقد دلَّنا الحبيب الأعظم — صلى الله عليه وسلم — على عمل يحبه الله، ألا وهو كثرة الخطا إلى المساجد، أي الإكثار من المشي. وبالفعل، فقد وجد العلماء أنَّ رياضة المشي مهمة جداً للإنسان وبخاصة بعد سن الأربعين. ووجدوا أن رياضة المشي تقي من كثير من الأمراض أهمها البدانة والسكر والقلب. وربما من أغرب النتائج التي وصل إليها باحثون أمريكيون، أن المشي ينشط الذاكرة، ويزيد من القدرة على الذكاء والإبداع، وبخاصة إذا كان المشي تأملياً!.

أي أنك تمشي وأنت تتأمل خلق الله، وتفكر في نعمه الغزيرة، وأنت راضٍ عما قسمه الله لك من الرزق، وهذا النوع من أنواع المشي لا يتحقق إلا عندما

---

(١٩) رواه مسلم، د.ت، ح (٢٥١).

(٢٠) موقع عبد الدائم كحيل للإعجاز العلمي في القرآن والسنة: (http://www.kaheel7.com).

يمشي المؤمن إلى المسجد، وبخاصة عند صلاة الصبح! وهذا نوع من العلاج المجاني، فما عليك إلا أن تكثر المشي إلى المسجد وتحافظ على أداء الصلوات الخمس. فلو اتبع الناس هذه النصائح القرآنية والنبوية الشريفة، ألا تظنون معي أن العالم سيكون أفضل؟».

التعليق: ليس في الحديث ما يدل على الحقيقة العلمية التي أورد المؤلف الحديث من أجلها، فالحديث ورد في سياق الحث على حضور صلاة الجماعة وإن بعدت الدار، وأنَّ المشي إليها مما يرفع الدرجات ويمحو السيئات.

فأين وجد الكاتب – وفقه الله – في الحديث أنَّ هذا المشي بخصوصه يُحقق تلك المنافع الطبية؟

وأين وجد الكاتب – وفقه الله – أنَّ المشي التأملي لا يكون إلا في المشي للصلاة، بل لصلاة الصبح خاصة؟!

والحق أنَّ إيراد هذا الحديث لإثبات الإعجاز العلمي ضرب من التكلُّف. الذي لا يدخل تحت أي من الدلالات الثلاث التي تقدَّم الإشارة إليها.

النموذج الثاني

حديث أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «صنفان من أهل النار لم أرهما، قوم معهم سياط كأذناب البقر يضربون بها الناس، ونساء كاسيات عاريات مميلات مائلات، رءوسهن كأسنمة البخت المائلة لا يدخلن الجنة ولا يجدن ريحها»(٢١).

وحديث عائشة – رضي الله عنها – عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أنه قال: «لا يقبل الله صلاة حائض إلا بخمار»(٢٢).

قال الدكتور محمد كامل عبد الصمد(٢٣): «لقد أثبتت البحوث العلمية الحديثة، أنَّ تبرج المرأة وعريها، يُعد وبالا عليها، حيث أشارت الإحصائيات الحالية إلى انتشار مرض السرطان الخبيث في الأجزاء العارية من أجساد النساء، ولاسيما الفتيات اللاتي يلبسن الملابس القصيرة، فلقد نشر في المجلة الطبية البريطانية: أنَّ السرطان الخبيث (الميلانوما الخبيثة) والذي كان من أندر أنواع السرطان، أصبح الآن في تزايد، وأن عدد الإصابات في الفتيات في مقتبل العمر يتضاعف حاليا، حيث يُصبن به في أرجلهن، وأن السبب الرئيسي لشيوع هذا السرطان الخبيث؛ هو انتشار الأزياء القصيرة التي تعرض جسد النساء لأشعة الشمس فترات طويلة على مر السنة».

ثم استطرد في ذكر صفة انتشار السرطان – عافانا الله – ثم قال: «من هنا تظهر حكمة التشريع الإسلامي في ارتداء المرأة للزى المحتشم الذي يستر جسدها جميعه بملابس واسعة غير ضيقة... ثم هل

(٢١) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٢١١٨).

(٢٢) أخرجه أبو داود، د.ت، ح (٦٤١)؛ والترمذي، ٢٠٠٤م، ح (٣٧٧)؛ وابن ماجه، د.ت، ح (٦٥٥)؛ وصححه ابن خزيمة، ١٣٩٠هـ، ح (٧٧٥).

(٢٣) عبد الصمد، د.ت، ص ٩٥.

بعد تأييد نظريات العلم الحديث لما سبق أن قرره الشرع الحكيم».

التعليـــق: ليس في الحديثين اللذين أوردهما الدكتور وفقه الله تصريح أو تلميح إلى الحقيقة العلمية التي أثبتتها الدراسات العلمية الحديثة.

فالحديث الأول فيه الوعيد لنساء يرتدين لباساً لا يحقق لهن الحشمة فهنَّ في الظاهر كاسيات، ولكنهنَّ كالعاريات؛ وليس فيه أنهن يتعرين كحال النساء اللاتي يتحدث عنهن الباحث.

وأما الحديث الثاني، فإنه متعلق بلباس المرأة حال أدائها الصلاة.

وعلى فَرْض أنَّ العُري في الحديث هو ما فهمه الباحث الكريم، فأين الإخبار بأنَّهن يُصبن بتلك الأمراض التي أشار إليها الباحث؟

فليس في الحديث إخبار عن حقيقة علمية، كشفت عنها التجارب العلمية المعاصرة.

النموذج الثالث

حديث لقيط بن صبرة – رضي الله عنه – قال: قلت: يا رسول الله أخبرني عن الوضوء؟ قال: «أسبغ الوضوء وخلل بين الأصابع، وبالغ في الاستنشاق إلا أن تكون صائماً»[٢٤].

كتب الدكتور هشام بدر الدين المشد، بحثاً بعنوان العلاج النبوي للجيوب الأنفية[٢٥].

بدأ البحث بتعريف للجيوب الأنفية، ووظائفها، والأمراض التي تصيبها، ثم ذكر العلاج الطبي لها، ثم أعقب ذلك بالعلاج النبوي، فقال وفقه الله: «تكمن عبقرية الحل النبوي في كفاءته، وفاعليته في العلاج وكذلك الوقاية، ثم أيضا بسبب سهولة استخدامه وسهولة تكراره».

ثم قال: «وجه الإعجاز في الحديث؛ هو اختيار الرسول – صلى الله عليه وسلم – المبالغة في الاستنشاق بالذات، فبالرغم من أمره – صلى الله عليه وسلم – بالإسباغ في أعضاء الوضوء كلها إلا أنه اختص الأنف بمزيد عناية واهتمام، ولأنه – صلى الله عليه وسلم – أوتي مجامع الكلم، فقد اختار كلمة واحدة شملت كل الصفات اللازمة في الغسول، فالمبالغة تعني الكثرة الكمية والنوعية...».

ولو أعدنا الباحثَ الكريمَ إلى ما ذكره في مقدمة بحثه، لوجدنا أن هذا الحديث لا يندرج ضمن أحاديث الإعجاز العلمي، قال الباحث – في بيان قواعد البحث في إعجاز القرآن والسنة:

١- أن يكون الشق العلمي حقيقة مؤكدة، وليس نظرية أو فرضية قد تخضع للإثبات أو النفي.

٢- أن يكون الشق الشرعي واضح الدلالة

---

(٢٤) أخرجه أبو داود، د.ت، ح (١٤٢)؛ والترمذي، ٢٠٠٤م، ح (٧٨٨)؛ والنسائي، ١٤٠٦هـ، ح (٨٧)؛ وابن ماجه، د.ت، ح (٤٠٧). وقال الترمذي: «حديث حسن صحيح».

(٢٥) (http://www.islam.gov).

دون حاجة إلى ليّ عنق الآية أو الحديث».

فأين الحقيقة العلمية الواضحة في أنَّ الاستنشاق علاجٌ للجيوب الأنفية؟

إنَّ الحديث ورد في شأن الوضوء، وليس فيه أي إشارة إلى أمر العلاج، فضلاً أن يكون فيه التصريح بعلاج الجيوب الأنفية.

إنَّ الحث على الاستنشاق لا يخلو من حكمة، وفيه نظافة ظاهرة للأدران الحسية، والمعنوية، إلا أنَّ الاختلاف مع الباحث الكريم هو في جعل الأمر النبوي بالاستنشاق أثناء الوضوء علاجاً نبوياً معجزاً لأمراض الجيوب الأنفية.

وفرقٌ بين التماس الحكمة، وبين الإعجاز.

إنَّ مثل هذه المحاولات للي أعناق النصوص لإثبات الإعجاز العملي، هو مما يرتد سلباً على مبدأ الإعجاز العلمي ذاته.

بل ربما ساق البعض ضمن أحاديث الإعجاز العلمي أحاديثَ لم تثبت حقيقة الإعجاز فيها بمعايير العلم التجريبي، فقد أورد الدكتور أحمد صالح رضا[٢٦] أحاديث النهي عن الشرب والأكل قائماً وماشياً، ثم قال: «ولاشك أنهما (أي الوقوف والاتكاء) وضعان مؤثران في الأكل وأجهزة الهضم فهما إما يزيدان في الشراهية، فيأكل الإنسان زيادة عن حاجة، أو أنهما ليستا من آداب المسلم، أو لغير ذلك من الأمور، ولعل أهل الطب والدارسين فيه يدرسون هذا الأمر ويتوصلون إلى فوائد كثيرة».

فالمؤلف لم يقف على حقيقة علمية بعد، ويتطلع من المختصين البحث، فكيف ساغ إيراد الحديث ضمن أحاديث الإعجاز العلمي.

الضابط الرابع: أن تكون الحقيقة العلمية مما انفرد النبي – صلى الله عليه وسلم – بذكره

والمراد بهذا الضابط أن تكون الحقيقة العلمية هي من الحقائق التي انفرد النبي – صلى الله عليه وسلم – بذكرها، ولم تكن معلومة في زمنه.

لأنَّ المقصد من إيراد الحديث المتضمن لتلك الحقيقة إظهارُ أمارةٍ من أمارات نبوته – صلى الله عليه وسلم –، فإنْ كانت تلك الحقيقة معلومة عند غيره في زمنه أو قبل زمنه، فقد انتفت عنها صفة الإعجاز.

وإليك بعض النماذج التي وقع فيها إخلال بهذا الضابط:

النموذج الأول

عن أبي هريرة – صلى الله عليه وسلم –، قال: إنّ رجلا أتى النّبي – صلى الله عليه وسلم – فقال: يا رسول اللّه، وُلِد لي غلامٌ أسود، فقال النبي – صلى الله عليه وسلم –: هل لك من إبل؟ قال: نعم. قال: ما ألوانها؟ قال: حمر. قال: هل فيها من أورق؟ قال: نعم. قال: فأنّى ذلك؟ قال: لعلّه نزعه عرقٌ. قال: فلعلّ ابنَك هذا نزعهُ[٢٧].

---

(٢٦) رضا، ١٤٢١هـ، ١/٢٦٠.

(٢٧) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٥٣٠٥)؛ ومسلم، د.ت، ح (١٥٠٠).

لقد تمَّ إيراد هذا الحديث على أنّه إعجاز علمي يتعلق بعلم الوراثة، قالت المهندسة سناء الدحروش[٢٨]: «هذا الحديث يطرح فيه الرّسول الكريم – صلى الله عليه وسلم – بكلّ موضوعيّة نظريّة الطّفرات أو النّزعات – وأفضّل في أبحاثي استعمال هذه الصّيغة اقتداء بالسّنة النبويّة – التي قد تشوب الموروث الجينومي – أي مجموع المورّثات الّتي تقنّن صفات الإنسان – وما يترتّب عن ذلك من خلل في التّشابه البيولوجي الأفقي (تشابه أفراد نفس الجيل كالإخوة)، والعمودي (تشابه أفراد نفس النّسل، كالأجداد ثمّ الآباء ثمّ الأبناء)، وهذه الطّفرات تظهر بصفة سريعة وسهلة في أُحاديّات الخليّة غير حقيقيّات النّواة Unicellulaires procaryotes أو البكتيريات، وتستعمل البكتيريا E. Coli في المختبرات لهذه الدّراسة، فلذلك أتيت بها كمثال لشرح القسم الأول من البحث».

وفي ختام بحثها قالت: «أختم هذا البحث، وقد رأينا أنّ الرّسول الكريم عليه الصّلاة والسّلام، الّذي لا ينطق عن الهوى، كان أول من تطرّق لقوانين الوراثة».

التعليق: عند التأمل في سياق الحديث بتمامه، يتبين لنا أنَّ الحديث لا يدل على النتيجة التي انتهت إليها الباحثة – وفقها الله –، وهي أن النبي – صلى الله عليه وسلم – هو «أول من تطرَّق لقوانين الوراثة».

فإنَّ النبي – صلى الله عليه وسلم – سأل الرجل عن سبب ظهور صفاتٍ في المولود ليست في والديه، وسياق الحديث يدل على أنَّ النبي – صلى الله عليه وسلم – كان يعلم أن الجواب كان معلوماً لدى ذلك الرجل؛ لأنَّ النبي – صلى الله عليه وسلم – أراد أن يرتِّب على جوابه، دفعَ الإشكال المتوهم في لون هذا الصبي.

وقد أجاب الرجل بأنَّ اختلاف لون الجمل بسبب انجذابه إلى عرق ليس في والديه.

فلم تكن هذه المعلومة أمراً خفياً عند العرب، بل إنَّ من الشائع لديهم أنَّ العرق دساسٌ، وأنَّ المرأة تكاد أن تلد أخاها، لشدة انجذاب أبنائها إلى صفات إخوتها، وإن لم تكن تلك الصفات فيها أو في أبيهم.

فالحقيقة العلمية في هذا الحديث لم ينفرد النبي – صلى الله عليه وسلم – بإثباتها، بل هي معروفة في زمنه وقبل زمنه – صلى الله عليه وسلم –.

الضابط الخامس: عدم مخالفة الإعجاز العملي للسياق الذي ورد الحديث من أجله

والمراد بهذا الضابط أنَّ على الباحث في مسائل الإعجاز العلمي اعتبار النص النبوي وحدة متكاملة، فلا يصح اجتزاء لفظة من سياقها، وإنزالها على معنى يخالف سياق الحديث.

والسياق من أقوى القرائن لفهم مراد المتكلم، قال الإمام ابن دقيق العيد: «فإنَّ السياق طريق إلى بيان

(٢٨) نُشر ملخص هذا البحث في موقع موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة: (http://www.55a.net).

المجملات، وتعيين المحتملات، وتنزيل الكلام على المقصود منه، وفهم ذلك قاعدة كبيرة، من قواعد أصول الفقه»[(٢٩)].

وقال الإمام ابن القيم: «السياق يُرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته، فانظر إلى قوله تعالى: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْكَرِيمُ﴾ (الدخان: ٤٩) كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقير»[(٣٠)].

وقال الإمام الشوكاني: «والحق أن دلالة السياق إن قامت مقام القرائن القوية المقتضية لتعيين المراد، كان المخصص هو ما اشتملت عليه من ذلك، وإن لم يكن السياق بهذه المنزلة، ولا أفاد هذا المفاد فليس بمخصص»[(٣١)].

والسياق نوعان:

سياق المقال: هو السياق اللغوي الداخلي الذي ينتج عن ترابط الأصوات فيما بينها لتوليد الكلمات، والكلمات فيما بينها لتشكيل الجمل، والجمل فيما بينها لتشكيل النص.

سياق الحال: ويُسمى سياق المقام، وهو يمثل البيئة التفاعلية بين المتحدث والمخاطب، وما بينهما من عرفٍ سائد يحدد مدلولات الكلام، وذلك أن تداول الخطاب يجري في سياق ثقافي واجتماعي بين المتحدث والمخاطب، وليس لفظاً مجرداً عن محيطه الذي يجري فيه.

فالأمر المعتبر في معرفة سياق المقام، هو معرفة قصد المتحدث، وحال المخاطب، فقد يجتمع نصان متفقان في ظاهرهما في المعنى، ولكنهما مختلفان في الدلالة تبعاً لقصد المتحدث، أو حال المخاطب، وقد كان هذا الأمر حاضراً في اعتبار الأئمة في تعاملهم مع الأحاديث النبوية.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله –: «والحال – حال المتكلم والمستمع – لابد من اعتباره في جميع الكلام»[(٣٢)].

وقد وقعت المخالفة لهذا الضابط من بعض الباحثين في مسائل الإعجاز العلمي، وإليك هذين النموذجين:

النموذج الأول: مخالفة سياق المقال:

المثال الأول: عن النعمان بن بشير – رضي الله عنهما –، قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم، كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى»[(٣٣)].

---

(٢٩) ابن دقيق العيد، ١٤٢٦هـ، ٨٢/٤.

(٣٠) ابن القيم، ١٤١٦هـ، ٨١٥/٤.

(٣١) الشوكاني، ١٤١٩هـ، ٢٧٥/١.

(٣٢) ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ١١٤/٧.

(٣٣) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٦٠١١)؛ ومسلم، د.ت،=

كتب الدكتور ماهر سالم محمد وفقه الله بحثاً حول هذا الحديث، وذكر أن البحوث العلمية كشفت عن تفاعل الجسم البشري لدفع المخاطر، وركز على دراسة قام بها د. مور[٣٤].

ثم ذكر الإشارات المنبعثة من مكان الإصابة، واستجابة الجسم لها، وذكر استجابة الكليتين، والقلب، وعملية الاستقلاب. ثم ذكر الحمى وفوائدها، في تحقيق الاستجابة، لشكوى العضو.

ثم قال: «في إخباره – صلى الله عليه وسلم – بحقيقة ما يحدث في الجسم البشري والذي لم يكشف عنه العلم إلا حديثاً في السنوات الأخيرة. فهل وصف النبي – صلى الله عليه وسلم – أمراً لم يكن يعرفه أهل العلم في زمانه؟!

نقول: نعم، لا في زمانه، ولا بعد زمانه – صلى الله عليه وسلم – بقرن بل بعد أكثر من ثلاثة عشر قرناً من الزمان. كيف؟

كل الناس من قديم كانوا يعرفون أنه إذا أصيب عضو، أصيب سائر الجسد بالحمى، نعم هذا معروف، كما يعرفون ما يصيبه من سهر في بعض الأحوال، وإن كان الظاهر في أحوال أخرى أن المريض يرقد وينام أحياناً حتى يتماثل للشفاء.

ولكن الحديث يُخبر بحدوث شكوى للعضو المصاب على الحقيقة لا على المجاز، وبحدوث السهر أولاً أيضاً على الحقيقة، وبكل ما يحمله معنى السهر الحقيقي، سهر الجسد كله، كما ورد في النص (تداعى له سائر الجسد بالسهر) والحمى ثانياً تأتي مع السهر، وبعد أن يبدأ السهر.

والسهر يحدث حتى ولو كان المريض نائماً أو كان في غيبوبة!! هذا ما نفهمه من ظاهر الحديث»[٣٥].

التعليق: لقد خاطب النبي – صلى الله عليه وسلم – أصحابه بما يعلمون معناه، وضرب لهم مثلاً محسوساً تُدركه عقولهم، وهو حال الجسد إذا اشتكى عضوٌ منه ألماً، فإنَّ سائر الجسد يألم لألمه، ويسهر لأجله، ثم رتَّب على هذه الصورة المحسوسة مثلاً معنوياً هو ما ينبغي أن يكون عليه المسلمون في تعاطفهم وتراحمهم. وفي رواية أخرى «المسلمون كرجل واحد إن اشتكى عينه، اشتكى كله، وإن اشتكى رأسه اشتكى كله»[٣٦].

وهذا الحديث كقوله – صلى الله عليه وسلم – : «المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضها بعضاً»[٣٧].

قال القاضي عياض: «فتشبيهه المؤمنين بالجسد الواحد تمثيل صحيح، وفيه تقريب للفهم وإظهار للمعاني في الصور المرئية»[٣٨].

=ح (٢٥٨٦).

(٣٤) موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة: (http://www.aleahaz.org).

(٣٥) سالم، ١٤٢٧هـ، ص٤٣ – ٤٤.

(٣٦) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٦٧٥٤).

(٣٧) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٤٨١)؛ ومسلم، د.ت، ح (٢٥٨٥).

(٣٨) ابن حجر، د.ت، ٤٣٩/١٠.

وأما ما ذكره الباحث وفقه الله من أنَّ النبي – صلى الله عليه وسلم – أخبر بحقيقة علمية عما يحدث في الجسد من التفاعلات عند إصابة أحد أعضائه، وأن تلك الحقيقة العلمية غير معلومة في زمنه، ولا في الأزمان التي تلته، حتى العصر الحديث، الذي كشف عنها. هو قولٌ بعيد عن سياق الحديث؛ لأن فائدة ضرب المثل هي في تقريب الصورة المعنوية في قالب حسي، فإذا كان المعنى الحسي غير معلوم للمخاطبين، فقد تعطلت فائدة ضرب المثل. وفي هذا إخلال باعتبار دلالة السياق في فهم الحديث.

وأشار الباحث كذلك إلى أنَّ معنى التداعي في الحديث يشمل ثلاثة معان: دعا بعضهم بعضا، والتجمع من كل صوب، والهدم والانهيار. وحاول أن يحمل الحديث على هذه المعاني، وغاب عنه وفقه الله النظر إلى سياق الحديث بتمامه، فإنَّ السياق يحدد المراد من الألفاظ المطلقة. ولو اعتبر السياق لوجد أنَّ معنى التداعي في الحديث لا يخرج عن المعنيين الأول والثاني، حتى يستقيم ضرب المثل في الحديث.

إن النتيجة العلمية التي توصل إليها الباحث من وجود نبضات عصبية حسية تصدر من مكان الإصابة إلى الدماغ ومراكز الإحساس أمرٌ لا اختلاف مع الباحث فيه، إلا أنَّ محل الاختلاف، هو في جعل جميع ما يحصل في الجسد من تفاعلات فسيولوجية مما أخبر به النبي – صلى الله عليه وسلم – في هذا الحديث.

المثال الثاني: حديث أبي بكرة – رضي الله عنه – أنَّ النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «إن الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق الله السموات والأرض، السنة اثنا عشر شهراً، منها أربعة حرم، ثلاث متواليات ذو القعدة وذو الحجة والمحرم، ورجب مضر الذي بين جمادى وشعبان»[٣٩].

قال ملا علي القاري[٤٠]: «إن الزمان قد استدار كهيئته... أي دار على الترتيب الذي اختاره الله تعالى ووضعه يوم خلق السماوات والأرض وهو أن يكون كل عام اثني عشر شهراً وكل شهر ما بين تسعة وعشرين إلى ثلاثين يوماً، وكانت العرب في جاهليتهم غيروا ذلك فجعلوا عاماً اثني عشر شهراً وعاماً ثلاثة عشر فإنهم كانوا ينسئون الحج في كل عامين، من شهر إلى شهر آخر بعده، ويجعلون الشهر الذي أنسؤوه ملغى، فتصير تلك السنة ثلاثة عشر، وتتبدل أشهرها، فيحلون الأشهر الحرم ويحرمون غيرها، فأبطل الله تعالى ذلك وقرره على مداره الأصلي، فالسنة التي حج فيها رسول الله – صلى الله عليه وسلم – حجة الوداع هي السنة التي وصل ذو الحجة إلى موضعه، فقال النبي – صلى الله عليه وسلم –: إن الزمان قد استدار يعني أمر الله تعالى أن يكون ذو الحجة في هذا الوقت فاحفظوه واجعلوا الحج في هذا الوقت ولا

(٣٩) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٣١٧٩)؛ ومسلم، د.ت، ح (١٦٧٩).

(٤٠) الملا علي القاري، ١٤٢٢هـ، ٩/١٣٣ – ١٣٤.

تبدلوا شهراً بشهر كعادة أهل الجاهلية. انتهى. والله أعلم».

ذكر أ.د. أحمد شوقي نقلاً عن ألبرت أنشتاين حقيقة فيزيائية جديدة تقول: لما كان الزمن متعلقاً بالمادة والحركة ومصاحبا لها، ولما كانت الحركة في دوران، والمادة في استدارة، فلا بد أن يكون الزمن في دوران واستدارة أيضاً؛ لأنه لا ينفك عن المادة، ولا ينفصل عن الحركة، وبذلك يكون الزمن في أول الخلق وبدء تكون هذا الكون يدور ويستدير.

ثم قال: «ولقد فوجئ العلماء المسلمون وغير المسلمين بأن الحديث النبوي الشريف ذكر هذه الحقيقة العلمية قبل أن يكتشفها أنشتاين بأربعة عشر قرنا من الزمان».

التعليق: إن السياق التام للحديث يدل على أنَّ النبي — صلى الله عليه وسلم — يخبر أصحابه أنَّ شهر ذي الحجة الذي أدى فيه النبي — صلى الله عليه وسلم — الحج عاد إلى أن وصل إلى موضعه يوم خلق الله السموات والأرض، وأنه لم يتأثر بما كان يفعله أهل الجاهلية من النسيء.

والاستدارة من معانيها العودة إلى الحال الأولى. قال ابن الأثير(٤١): «واستدار يستدير بمعنى إذا طاف حول الشيء، وإذا عاد إلى الموضع الذي ابتدأ منه».

(٤١) ابن الأثير، ١٣٩٩هـ، ٢/١٣٩.

النموذج الثاني: مخالفة سياق الحال:

عن عائشة — رضي الله عنها —، قالت: قال رسول الله — صلى الله عليه وسلم —: «نعم الإدام الخل»(٤٢).

قال د. زغلول النجار وفقه الله: «أثبتت الدراسات العلمية أنَّ الخل مضاد حيوي جيد...» ثم عدَّدَ فوائده الطبية.

ثم قال: «ووصف رسول الله — صلى الله عليه وسلم — الخل بأنه (إدام) وبأنه (نعم الإدام) يعتبر سبقاً علمياً مبهراً؛ لأنه لم يكن لأحدٍ من الخلق في زمن الوحي، ولا لقرون متطاولة من بعده إدراك لقيمة الخل الغذائية، وهذه الومضات العلمية في أحاديث رسول الله الخاتم — صلى الله عليه وسلم — هي من أنصع الشهادات على صدق نبوته وعلى صلته بوحي السماء»(٤٣).

التعليق: ليس ثمة إشكال في أنَّ للخل منافع وفوائد طبية، وإنما المناقشة هي في جعل الحديث بهذا اللفظ «سبقاً علميا مبهراً»، وجعل كل فائدة طبية ثبتت في الخل، هي من الإعجاز العلمي للسنة النبوية، لأن ذلك تحميلٌ للنص فوق دلالته الظاهرة.

ولو اعتبرنا دلالة السياق الحالية للحديث، لتبيَّن لنا أن الحديث ورد في سياق تسلية أهل البيت الذين لم يجدوا ما يقدمونه أدماً إلا الخل.

(٤٢) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٢٠٥١).

(٤٣) النجار، د.ت، ص٦٧.

فالخل ليس مما يُؤتَدَم به في العادة، فإنَّ عائشة – رضي الله عنها – أجابت النبيَّ – صلى الله عليه وسلم – بأنه ليس عندها إدام إلا الخل، قال الإمام البيهقي(٤٤): «باب من حلف لا يأكل خبزاً بأدم، فأكله بما يُعد أدما في العادة بما يصطبغ به أو لا يصطبغ».

واستظهر الإمام الطحاوي أنَّ الأدم هو ما يؤكل بالخبر سواء يصطبغ به أو لا يصطبغ به(٤٥).

ويؤكد هذا المعنى رواية مسلم لهذا الحديث من طريق جابر بن عبد الله – رضي الله عنه – قال: «كنت جالسا في داري فمر بي رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فأشار إليَّ فقمت إليه، فأخذ بيدي فانطلقنا، حتى أتى بعض حجر نسائه فدخل، ثم أذن لي فدخلت الحجاب عليها، فقال: هل من غداء؟ فقالوا: نعم. فأُتي بثلاثة أقرصة، فوضعن على نبي، فأخذ رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قُرصاً فوضعه بين يديه، وأخذ قرصا آخر فوضعه بين يدي، ثم أخذ الثالث فكسره باثنين، فجعل نصفه بين يديه، ونصفه بين يدي، ثم قال: هل من أدم؟ قالوا: لا، إلا شيء من خل. قال: هاتوه فنعم الأدم هو»(٤٦).

وفي رواية البيهقي(٤٧). زيادة: «إنه هلاكٌ بالرجل أن يدخل عليه النفرُ من إخوانه فيحتقر ما في بيته أن يُقدِّمه إليهم، وهلاك القوم أن يحتقروا ما قُدِّم إليهم». وقد بوب عليه الإمام البيهقي بقوله: «باب لا يحتقر ما قُدِّم إليهم».

الضابط السادس: أن تكون الحقيقة العلمية مما يمكن إثباتها بواسطة العلم التجريبي

والمراد بهذا الضابط أنه ينبغي أن تكون الحقيقة العلمية التي تضمنها الحديث مما يمكن البرهنة عليها بالأدلة العلمية التجريبية المعاصرة. كما تقدَّم في تعريف الإعجاز العلمي.

فإن كانت الحقيقة العلمية لا يمكن إقامة البراهين عليها بالوسائل التجريبية المعاصرة، فقد انتفت عنها صفة الإعجاز.

وقد تضمنت بعض الأبحاث في مجال الإعجاز العلمي نماذج وقع فيها الإخلال بهذا الضابط، فتم إيراد أدلة على مسائل من الإعجاز لا يُمكن إقامة الدليل عليها.

ومن تلك النماذج:

النموذج الأول:

حديث أبي أمامة – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : «صنائع المعروف تقي مصارع السوء، وصدقة السر تطفئ غضب الرب، وصلة الرحم تزيد من العمر»(٤٨).

---

(٤٤) البيهقي، ١٣٥٣هـ، ٦٢/١٠.

(٤٥) الطحاوي، ١٤٠٨هـ، ٢٨٨/١١.

(٤٦) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٢٠٥٢).

(٤٧) البيهقي، ١٣٥٣هـ، ٢٧٩/٧.

(٤٨) رواه الطبراني، ١٤٠٤هـ، ح (٨٠١٤)؛ وقال الهيثمي، ١٤١٢هـ، ٢٩٣/٣: «وإسناده حسن»؛ وحسنه الألباني، د.ت، ح (٧٢٤٥). وللحديث شواهد من رواية أم سلمة، =

أورد الدكتور صالح رضا هذا الحديث في كتابه الإعجاز العلمي في السنة النبوية، وذكر الإعجاز النبوي في إثبات التداوي بالصدقة، وأورد فيه إثره أحاديث تدل على فضل الصدقة، وأنها تدفع ميتة السوء، وتذهب غضب الرب، ثم قال وفقه الله: «فهذه الأحاديث الكريمة وغيرها، تبين أن الصدقة تبعد عن الإنسان غضب الله تعالى، فإذا زال الغضبُ حلت رحمةُ الله تعالى بالعبد، وإذا كانت الصدقة تطفئ الخطيئة، وتزيلها من صحيفة العبد، فلا يبقى إلا طاعته وعبادته، فيرحمه الله تعالى، ويزيل عنه برحمته وكرمة وفضله ما حلَّ بالإنسان من مرض، أو بلاء، أو مشقة، فالصدقة باب لذلك وسبب له»[٤٩].

التعليق: إيراد هذا الحديث على أنه من قبيل الإعجاز العلمي في السنة النبوية، لا يصح من وجهين:

الأول: أنَّ الحقيقة العلمية التي تضمنها الحديث لا يمكن إقامة البرهان العملي عليها.

الثاني: أن هذه الحقيقة العلمية لا ينطبق عليها تعريف الإعجاز العلمي، فقد ثبت نفعها عند المتقدمين من أهل الإيمان، وليست مما كشفه العلم التجريبي المعاصر.

فحقيقة الإعجاز العلمي أنها خطابٌ يعجز المخاطب عن ردِّه أو إنكاره، والحقيقة العلمية في هذا الحديث يتوقف قبولها على إيمان المخاطَب بصحة نبوءة النبي – صلى الله عليه وسلم –؛ لأنها من أخبار الغيب.

وعدم التسليم بأنَّ الحديث من الإعجاز، لا يفهم منه تجريد الحديث من فائدته، بل هو حقٌ لا مرية فيه.

النموذج الثاني: الأذكار النبوية.

كتب الدكتور عبد الدائم كحيل بحثاً بعنوان: «الإعجاز العلمي في أذكار النبي الأعظم» – صلى الله عليه وسلم –.

فقال[٥٠]: «وجدتُ أن علماء البرمجة اللغوية العصبية، وعلماء النفس، وحتى الأطباء، يؤكدون على أهمية أن يُردّد الإنسان عباراتٍ محددةً كلَ يوم صباحاً ومساءً، وهذه العباراتُ سوف تحدث تغييراً في العقل الباطن، وبالتالي تُحدث تغييراً في الشخصية، ويؤكدون أن هذه العبارات يمكن أن تكون علاجاً لبعض الأمراض، وكذلك يؤكدون أن تكرار عبارات محددة صباحاً ومساءً يمكن أن يكون سبباً في النجاح في الحياة ومزيداً من الإبداع والسعادة. ومن هنا يمكن أن ندرك عَظَمَة هذا النبي عندما أمرنا أن نردد عبارات محددة كل يوم صباحاً ومساءً».

ثم تحدث عن الإعجاز في قراءة سورة الفلق، ثم قال: «والجانب العلمي في هذا الموضوع، أني عندما أتلو سورة الفلق، وألجأ إلى الله، فإنَّ هذه

=وأنس، ومعاوية بن حيدة، وفي أسانيدها ضعفٌ.

(٤٩) رضا، ١٤٢١هـ، ٢/٨١٩.

(٥٠) (http://www.kaheel7.com).

السورة تمنحني قوةً وثقة كبيرة بالله، واعتقاداً أن عين هذا الشخص لن تُؤثر بي أو بمن حولي، وهذا يعني أنني أعطي [تعليمة][٥١] للدماغ أن يكون مُهيئاً لرد أي (أشعة) قد تصدر من عين الحاسد، ومقاومتها وصرفها بإذن الله تعالى، وبالتالي فإن هذه السورة ستكون سبباً في حمايتي من الشر والسوء».

التعليق: الأذكار التي علَّمها النبي – صلى الله عليه وسلم – أمته حصنٌ حصين من الآفات والشرور، وأعظم ما استعاذ به المؤمن المعوذتان.

وحصول النفع بهاتين السورتين وبسائر الأذكار النبوية متوقف على الإيمان بها، وحصول اليقين بنفعها، وهذا أمر لا يمكن إخضاعه لموازين العلم التجريبي، وهذا يُخالف تعريف الإعجاز العلمي.

كما أن المعيار العلمي الذي جعله المؤلف محكاً لإثبات الإعجاز العلمي لأذكار النبي – صلى الله عليه وسلم – وهو «البرمجة اللغوية العصبية» معيارٌ غير مسلَّم به، ولا يزال أهل العلم مختلفين في إثبات جدواه.

وقياس ما يردده الإنسان من كلام، على ما يردده من كلام الله تعالى أو كلام رسوله – صلى الله عليه وسلم – على سبيل التَّعبد والتَّقربِ إلى الله قياسٌ بعيدٌ.

وقد دفع هذا القياسُ الباحثَ إلى القول بأنَّ تأثير سورة الفلق في دفع أذى الحاسد؛ لأنَّ الدماغ – لكثرة تلاوتها – سيكون مهيئاً لرد الأشعة الصادرة من عين الحاسد. وليس لمعنى أراد الله في هذه السورة.

الضابط السابع: أن لا يخالف الاستدلال بالحديث على مسألة الإعجاز العلمي دلالتَه الشرعيةَ أو اللغويةَ أو العرفيةَ

فهم النصوص الشرعية يدور على ثلاث دلالات: شرعية، وعرفية، ولغوية، قال الأسنوي في كيفية الاستدلال بالألفاظ: «إذا تردَّد اللفظُ الصادرُ من الشارع بين أمور، فيُحمل أولاً على المعنى الشرعي؛ لأنه عليه الصلاة والسلام بُعث لبيان الشرعيات، فإنْ تعذَّر حُمل على الحقيقة العرفية الموجودة في عهده عليه الصلاة والسلام؛ لأنَّ التَّكلم بالمعتاد عرفا، أغلب من المراد عند أهل اللغة، فإن تعذَّر حُمل على الحقيقة اللغوية؛ لتعينها بحسب الواقع»[٥٢].

فليس للباحث في مسائل الإعجاز العلمي أن يُقدِّم في فهمه للنصوص الشرعية ما يُعارض إحدى هذه الدلالات الثلاث، وقد أغفل بعض الباحثين هذا الضابط، ففهموا من بعض الأحاديث ما يُعارض إحدى الدلالات الثلاث.

وإليك بعض النماذج التي وقع فيها الإخلال بهذا الضابط:

النموذج الأول: مخالفة الحقيقة الشرعية:

حديث أبي هريرة – رضي الله عنه – أنَّ النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «إذا سمعتم أصوات الديكة فسلوا الله من فضله؛ فإنها رأت ملكاً، وإذا

(٥١) هكذا كتبت، والأقرب أنها «تعليمات».

(٥٢) الأسنوي، ١٤٠٠هـ، ص ٢٢٨.

سمعتم نهيق الحمير فتعوذوا بالله من الشيطان ؛ فإنها رأت شيطانا»[٥٣].

فالحديث تضمن ذكر الملك والشيطان، ولهذين اللفظين دلالة شرعية معلومة أخبر عنها النبي – صلى الله عليه وسلم – بقوله: «خُلقت الملائكة من نور، وخُلق الجانُ من مارجٍ من نار، وخُلق آدم مما وُصِف لكم»[٥٤].

وقد دلَّ الحديثُ على أنَّ الله تبارك وتعالى وهب الديكَ القدرةَ على رؤية الملك، ووهب الحمار القدرةَ على رؤية الشيطان، وهذا الفهم متفق مع ظاهر دلالة الحديث، إلا أنَّ هناك من تعسف فهم دلالة الحديث، ليُثبت من خلاله إعجازاً علمياً. قال أحد أطباء العيون[٥٥]: «والسؤال هنا: كيف يرى الحمار والديك الجن والملائكة؟ الجواب هو: أنَّ الحمير ترى الأشعة الحمراء، والشيطان وهو من الجان خلق من نار أي من الأشعة تحت الحمراء!! لذلك ترى الحميرُ الجنَ ولا ترى الملائكة... أما الديكة فترى الأشعة البنفسجية والملائكة مخلوقة من نور أي من الأشعة البنفسجية لذلك تراها الديكة.. وهذا يفسر لنا لماذا تهرب الشياطين عند ذكر الله... والسبب هو لأنَّ الملائكة تحضر إلى المكان الذي يذكر فيه الله فتهرب الشياطين! وهذا يذكرنا بالمثل الذي يقول: (إذا حضرت الملائكة ذهبت الشياطين)[٥٦] والسؤال هو: لماذا تهرب الشياطين عند وجود الملائكة؟ الجواب: لأن الشياطين تتضرر من رؤية نور الملائكة ...بمعنى آخر: إذا اجتمعت الأشعة الفوق بنفسجية[٥٧] والأشعة الحمراء في مكان فإن الأشعة الحمراء تتلاشى».

التعليق: زَعمُ الباحثِ أنَّ الملائكة خُلقت من الأشعة البنفسجية؛ والجن خُلقوا من الأشعة الحمراء قولٌ بغير علم، وتهجمٌ على الغيب، ولو طُلب من قائله إثبات ذلك لم يستطع أن يُقيم عليه دليلاً.

وتفسير الباحث الملائكة بأنها خلقت من الأشعة البنفسجية مخالف للحقيقة الشرعية التي أخبر عن النبي – صلى الله عليه وسلم – بأن الملائكة خلقت من نور[٥٨].

النموذج الثاني: مخالفة الحقيقة اللغوية:

المثال الأول: حديث أنس بن مالك – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «لما صوَّر الله آدم في الجنة، تركه ما شاء الله أن يتركه، فجعل إبليس يطيف به، ينظر ما هو؟ فلما رآه

(٥٣) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٣٣٠٣)؛ ومسلم، د.ت، ح (٢٧٢٩).

(٥٤) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٧٦٨٧).

(٥٥) (http://www.islamme.com).

(٥٦) ليس هناك دليل ينفي اجتماع الملائكة والشياطين في مكان واحد، بل في السنة ما يثبت اجتماعهما كما في المساجد وحال الصلاة، والله أعلم.

(٥٧) هكذا في الأصل: وصوابه: فوق البنفسجية.

(٥٨) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٢٩٩٦).

أجوف، عرف أنه خُلق خلقاً لا يتمالك»[٥٩].

قال الإمام النووي[٦٠]: «الأجوف صاحب الجوف. وقيل: هو الذي داخله خال».

وهذا هو المتبادر من ظاهر لفظ الحديث، إلا أنَّ أ.د. أحمد شوقي إبراهيم قال[٦١]: «ولا نعتقد أن هذا التفسير صحيح؛ لأنه لا علاقة بين جوف الإنسان وضعف خلقه، وهل لو خلق الإنسان بدون جوف كان أقوى؟ وكيف علم إبليس أن آدم أجوف، وهو يدور حوله ينظر ما هو؟».

وقد استدل أ.د أحمد شوقي بهذا الحديث على أنَّ الذرة ليست مصمتة، وأن معظمها فراغ، واستطرد في وصف الذرة، ثم قال: «والحديث الشريف يُشير إلى أنَّ إبليس جعل يدور حول جسد آدم وهو ما يزال طيناً، ينظر ما هي مادة خلقه؟ فلما علم أنها ذرات جوفاء، علم أن جسد آدم خلق أجوف خلقاً لا يتمالك» ثم ذكر أن امتناع إبليس من السجود لآدم «لا لأن آدم خلق له تجويف بطني وتجويف صدري، ولكنه احتج على أمر الله تعالى له بالسجود لمخلوق خلق من ذرات جوفاء».

وما قاله أ. د. أحمد شوقي وفقه الله يجافي الحقيقة من وجهين:

الأول: مخالفة الباحث للحقيقة اللغوية لمعنى الأجوف[٦٢].

ولقائلٍ أن يسأل: كيف علم إبليس أنَّ الذرة جوفاء؟ إذا سلَّمنا أنَّه كان يعلم أنَّ جسد آدم مكون من الذرات.

الثاني: أنَّ امتناع إبليس من السجود لآدم لا علاقة له بكونه أجوف، بل لأنه يرى أنَّه خير من آدم في مادة خلقته قال الله تعالى: ﴿ قَالَ يَٰٓإِبۡلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسۡجُدَ لِمَا خَلَقۡتُ بِيَدَيَّۖ أَسۡتَكۡبَرۡتَ أَمۡ كُنتَ مِنَ ٱلۡعَالِينَ ۝٧٥ قَالَ أَنَا۠ خَيۡرٞ مِّنۡهُ خَلَقۡتَنِي مِن نَّارٖ وَخَلَقۡتَهُۥ مِن طِينٖ ﴾ (ص: ٧٥ – ٧٦).

الضابط الثامن: ألا تكون مسألة الإعجاز العلمي من مسائل الإخبار عن الغيب

والمراد بهذا الضابط أنَّ الأحاديث التي تضمنت الإخبار عن مسائل غيبية، لا تندرج تحت مسمى الإعجاز العلمي بتعريفه الذي تقدَّم. بل هي من دلائل النبوة.

والمتأمل في واقع المؤلفات في الإعجاز العلمي يجد أنَّ هناك من أورد أحاديث دالةً على أمور من الغيب، وجعلها من مسائل الإعجاز العلمي.

والغيب نوعان:

غيب مما يتعلق بأمور الآخرة التي لا يصح أن يقاس عليها شيء من أمور الدنيا.

وغيب من أمور الدنيا.

---

(٥٩) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٢٦١١).

(٦٠) النووي، ١٣٤٧هـ، ١٦٤/١٦.

(٦١) إبراهيم، د.ت، ٩٠/١.

(٦٢) الأجوف: هو الذي له جوف، وجوف الإنسان بطنه، والجائفة: الطعنة التي تبلغ الجوف. ابن منظور، = د.ت، مادة (جوف).

النموذج الأول

الغيب المتعلق بأمور الآخرة: حديث عطاء بن يسار – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «اشتكت النار إلى ربها، فقالت: يا رب أكل بعضي بعضاً»(٦٣).

قال أ.د. أحمد شوقي إبراهيم(٦٤): «كل نار في الدنيا تشترك مع أي نار أخرى في كثير من الصفات، مثل الحاجة إلى الوقود، والحاجة إلى غاز الأوكسجين، الذي يساعد على الاشتعال» ثم ذكر نار الشمس، وأنها نار هائلة، وقودها ذري، وهي تجتمع مع نار الآخرة في الكثير من الصفات، ثم قال: «لذلك فالذي يعرف كيف تشتعل الشمس؛ يدرك ملامح العلم باشتعال النار في الآخرة، وكلاهما من خلق الله تعالى». ثم ختم رأيه بقوله: «وهذا ما أخبر عنه الحديث الشريف، مما يعد إعجازا علمياً كبيراً».

التعليق: المقدمة التي ذكرها المؤلف (أن كل نار في الدنيا تشترك مع أي نار أخرى...) غيرُ مسلمة؛ فإنَّ نار الآخرة لا يعلم كنهها إلا الله. فالقياس ممتنع.

وقول الدكتور شوقي: بأنَّ نار الشمس تشترك مع نار الآخرة في كثير من الصفات، قول لا يستطيع أن يقيم عليه دليلاً.

وهو يُشير تلميحاً إلى أنَّ وقود نار الآخرة وقود ذري.

فإيراد الحديث على أنه يمثل إعجازاً علمياً مجانب للصواب؛ لعدم التصريح بالحقيقة العلمية في الحديث؛ ولعدم القدرة على إقامة الدليل عليها.

النموذج الثاني: غيب من أمور الدنيا.

وذلك بأن يتضمن الحديث إخباراً عن قضية غيبة، لكنه لا يحدد زمن وقوعها، ثم يقع شبيه بها.

المثال الأول: حديث معاذ بن جبل – رضي الله عنه – قال: خرجنا مع رسول الله – صلى الله عليه وسلم – عام غزوة تبوك، فكان يجمع الصلاة، فصلى الظهر والعصر جميعاً، والمغرب والعشاء جميعاً، حتى إذا كان يوماً أخَّر الصلاة ثم خرج فصلى الظهر والعصر جميعاً، ثم دخل ثم خرج فصلى المغرب والعشاء جميعاً ثم قال: «إنكم ستأتون غداً إن شاء الله عين تبوك، وإنكم لن تأتوها حتى يضحى النهار، فمن جاءها منكم فلا يمس من مائها شيئاً حتى آتي» فجئناها وقد سبقنا إليها رجلان، والعين مثل الشراك تبضّ بشيء من ماء(٦٥)، قال: فسألهما رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: هل مسستما من مائها شيئاً؟ قالا: نعم، فسبَّهما النبي – صلى الله عليه وسلم – وقال لهما ما شاء الله له أن يقول. قال: ثم غرفوا بأيديهم

---

(٦٣) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٣٢٦٠)؛ ومسلم، د.ت، ح (٦١٧).

(٦٤) إبراهيم، د.ت، ٧٦/٣.

(٦٥) الشراك: هو أحد سيور النعل على وجهها. ابن الأثير، ١٣٩٩هـ، ٤٦٧/٢، وتبضّ: تسيل يقال: بض الماء يبض بضوضاً أي سال قليلاً. ابن منظور، د.ت، مادة (بضض).

من العين قليلاً، قليلاً حتى اجتمع في شيء، قال: وغسل رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فيه يديه ووجهه ثم أعاده فيه فجرت العين بماء غزير منهمر، أو قال: غزير، حتى استقى الناس، ثم قال: «يوشك يا معاذ إن طالت بك حياة أن ترى ما هاهنا قد ملئ جناناً»(٦٦).

قال الأستاذ عبد الحميد محمود طهماز(٦٧): «وقد أثبت الواقع الحديث للنهضة الزراعية الحديثة لمدينة تبوك وما حولها صدق ما أخبر عنه النبي – صلى الله عليه وسلم – فقد ملئت جناناً وبساتين، وكأنها بكثافة أشجارها وشدة خضرتها، تُشبه بساتين بلاد الشام ومزارعها، وقد انتشر إنتاجها من الفاكهة والخضراوات في أسواق المملكة العربية السعودية وفي خارجها».

التعليق: لا ريب أنَّ واقع مدينة تبوك الآن يشهد أنها كثيرة البساتين، إلا أننا لا نملك دليلاً على أنَّ هذا الواقع هو الذي عناه النبي – صلى الله عليه وسلم –.

كما أنَّ الحديث يأتي في سياق الإخبار عن أمر غيبي سيقع، وليس فيه إخبار عن مسألة علمية كشف عنها العلم التجريبي المعاصر.

المثال الثاني: حديث تميم الداري – رضي الله عنه –: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «ليبلغن هذا الأمر ما بلغ الليل والنهار، ولا يترك الله بيت مدر ولا وبر إلا أدخله الله هذا الدين، بعز عزيز أو بذل ذليل، عزاً يُعز الله به الإسلام، وذُلا يُذل الله به الكفر»(٦٨).

قال(٦٩): «أي أن الإسلام سينتشر في كل مكان يصله الليل والنهار، أي في كل الأرض، وبالفعل تقول الإحصائيات الغربية إن الإسلام موجود في كل مكان من العالم اليوم..

ويؤكد خبراء الإحصاء بأن الدين الإسلامي هو الأسرع انتشاراً، وأن جميع دول العالم فيها مسلمون بنسبة أو بأخرى، وأن المسلمين منتشرون في كل بقعة من بقاع الأرض، وسؤالنا: أليس هذا ما حدثنا عنه النبي الأعظم – صلى الله عليه وسلم –؟».

التعليق: نعم لقد أخبر النبي – صلى الله عليه وسلم – بانتشار هذا الدين، وهو الصادق المصدوق في كل ما أخبر به.

فأين الحقيقة العلمية التي لم يأت الكشف عنها إلا في هذا الزمان بوسائل العلم التجريبي؟

والحق أن الإخبار بالمغيبات التي وقعت أو ستقع، لا علاقة له بأمر الإعجاز العلمي، بل هو من

---

(٦٦) أخرجه مسلم، د.ت، ح (٢٢٨٢).

(٦٧) طهماز، ١٩٩٧م، ص ٧٧.

(٦٨) أخرجه ابن حنبل، ١٤٢١هـ، ح (١٦٩٥٧)؛ والطبراني، ١٤٠٤هـ، ح (١٢٨٠)؛ والحاكم، د.ت، ٤/٤٣٠؛ والبيهقي، ١٣٥٣هـ، ٩/١٨١. وقال الهيثمي، ١٤١٢هـ، ٦/١٤: «أخرجه أحمد والطبراني، ورجاله رجال الصحيح».

(٦٩) الأحاديث الخمسون في الإعجاز العلمي ح (٣٩): (http://www.4muhammed.com).

قبيل دلائل النبوة.

إلا أن يتكلف قائلٌ فيقول: إنَّ الإخبار بالغيب، ووقوعه كما أخبر هو الإعجاز.

فيقال: إنَّ هذا الإعجاز بهذا المعنى لا يُسمى إعجازاً علمياً؛ لأنَّ الكشف عنه لا يفتقر إلى وسائل العلم التجريبي المعاصر.

الضابط التاسع: أن لا يخالف الاستدلال بالحديث نصاً نبوياً صحيحاً

استخراج الوجه المعجز من النص النبوي، من المسائل الاجتهادية التي يُلحظ فيها ما يُلحظ في المسائل الاجتهادية، ومن ذلك أن لا يخالف هذا الاستنباط نصاً صريحاً.

ومن الأمثلة على مخالفة هذا الضابط:

حديث: معقل بن يسار – رضي الله عنه – قال: جاء رجل إلى النبي – صلى الله عليه وسلم – فقال: إني أصبت امرأة ذات حسب وجمال، وإنها لا تلد، أفأتزوجها؟ فنهاه. قال: فأتاه الثانية فنهاه، ثم أتاه الثالثة، فقال: «تزوجوا الولود الودود؛ فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة»[٧٠].

قال الدكتور صالح أحمد رضا[٧١]: «إن هذا الحديث يحثنا على اختيار المرأة الولود على غيرها» وأشار إلى أنَّ معرفة كون ولوداً كان يسيرا في المجتمعات الصغيرة، بالنظر إلى أهلها، ثم أورد حديث بريدة – رضي الله عنه – أنَّ أبا بكر وعمر خطبا فاطمة فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «إنها صغيرة، فخطبها علي فزوجها منه»[٧٢].

ثم قال: «فإذا كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يحث الشباب على التزوج في قوله: (يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج) فيؤخذ من هذه الأحاديث أن يختار الرجل المقارب لسن المرأة، وقد قال أهل العلم: إن نسبة ميلاد أطفال البلاهة (MANGOL) تزداد كلما تقدمت سن الأم الحامل فبينما تكون نسبة حدوثه عند الأم التي تبلغ في السن (٢٥ سنة ١٥٠٠/١) تزداد نسبة حدوثه عند الأم التي تبلغ (٣٥ سنة إلى ٣٥٠/١) وترتفع هذه النسبة إذا بلغت الأم (٤٠ سنة إلى ٣/١)...... مما يؤكد لنا دقة رسول الله – صلى الله عليه وسلم – العلمية في إخباره وأوامره، وفي فعله وسبقه أهل الاختصاص في كل ذلك».

التعليق: ليس في الحديث إشارة إلى تلك الحقيقة العلمية، وفي هذا مخالفة للضابط الثالث، كما أنَّ الحديث مخالفٌ لحديث جابر بن عبد الله – رضي الله

(٧٠) أخرجه أبو داود، د.ت، ح (٢٠٥٢)؛ وابن حبان، ١٣٩٣هـ، ح (٤٠٥٦)؛ والحاكم، د.ت، ح (٢٦٨٥) وقال: «صحيح الإسناد»، وقال ابن الصلاح: «حسن= =الإسناد».

(٧١) رضا، ١٤٢١هـ، ٥٢/١.

(٧٢) أخرجه النسائي، ١٤٠٦هـ، ح (٣٢٢١)؛ وابن حبان، ١٣٩٣هـ، ح (٦٩٤٨)؛ والحاكم، د.ت، ح (٢٧٠٥) من طريق عن عبد الله بن بريدة، عن أبيه. وقال الحاكم: «صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه».

عنهما –، فإنه تزوج امرأة ثيباً بعد وفاة امرأته، فقال له النبي – صلى الله عليه وسلم –: فهلاً جارية تلاعبك؟ قال جابر: قلت: يا رسول الله، إن أبي قُتل يوم أحد، وترك تسع بناتٍ كن لي تسع أخوات، فكرهت أن أجمع إليهن جارية خرقاء مثلهن، ولكن امرأة تمشطهن، وتقوم عليهنَّ، قال: «أصبت». فقد صوَّب النبي – صلى الله عليه وسلم – فعله، وكان – رضي الله عنه – شاباً.

وبالنظر إلى حال النبي – صلى الله عليه وسلم – فإنَّه رُزق بالولد من خديجة وقد تزوجها وهي أكبر منه سناً[٧٣]، ولم يُرزق من عائشة – رضي الله عنها –، وكانت بكراً صغيرة السن.

الضابط العاشر: أن تكون المسألة العلمية، من الحقائق العلمية الثابتة، وليست من النظريات العلمية

وهذا الضابط ليس خاصاً بالسنة بل يشمل القرآن المجيد كذلك، فإنَّه لا يصح جعل الحديث النبوي دليلاً على الإعجاز على مسألة لم تستقر في ميزان العلم التجريبي أنها من الحقائق العلمي.

وقد أورد بعض الباحثين وفقهم الله بعض الأحاديث مع عدم جزمهم بأنَّ الإشارة العلمية التي تضمنها الحديث لم ترق إلى درجة الحقائق التي يُجزم.

وإليك هذه النماذج:

النموذج الأول

عن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «خلق الله آدم على صورته، وطوله ستون ذرعاً ...فلم يزل الخلق ينقص بعده حتى الآن»[٧٤].

قال الدكتور زغلول النجار[٧٥]: «إن أطوال الخلق لم تزل تنقص بعده حتى يرث الله تعالى الأرض ومن عليها، وهناك إشارات علمية عديدة تؤكد ما جاء في هذا الحديث الشريف من حقائق تشهد لقائلها بالنبوة وبالرسالة».

التعليق: لا يستريب أهل الإيمان في صدق ما أخبر به النبي – صلى الله عليه وسلم – أن الخلق في تناقص.

وإنما الشأن في إثبات تلك الحقيقة الخبرية، عن طريق العلم التجريبي لتكون من حقائق الإعجاز العلمي، التي يخاطب بها الموافق والمخالف، وعبارة الدكتور وفقه الله لا تدل على أنَّ هذه المسألة من الحقائق الثابتة، فهو يقول: «وهناك إشارات علمية»، ومثل هذه الإشارات لا يمكن أن تُؤسس عليها الحقيقة العلمية في مقاييس أهل العلم التجريبي، حتى تخضع

(٧٣) اختلف في تحديد سن خديجة – رضي الله عنها – عندما تزوجها النبي – صلى الله عليه وسلم – فقيل: ٤٠ سنة ذكره ابن سعد عن الواقدي، وقيل: ٣٥ سنة، وقيل: ٢٨ سنة. ذكرهما ابن كثير. ينظر: ابن هشام، ١٤١٦هـ، ٢٦٥/١.

(٧٤) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٦٢٢٧)؛ ومسلم، د.ت، ح (٢٨٤١).

(٧٥) النجار، د.ت، ٤٥/٣.

لأطوار من البحث والتجريب.

فإن قَصُر علمهم عن إثباتها، أو ظهر قصور في صحة نتائج أبحاثهم، كان ذلك فتنة لضعيف الإيمان.

وفي الأخبار الثابتة عن النبي – صلى الله عليه وسلم – التي تنطبق عليها الضوابط ما يُغني عن تلك الإشارات الظنية.

النموذج الثاني

حديث عائشة – رضي الله عنها – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «يحرم من الرضاع ما يحرم من الولادة» وفي رواية: «يحرم من الرضاعة ما يحرم من النسب»[٧٦].

قال أ.د. أحمد شوقي: «في الحديث إعجاز علمي كبير؛ فإنَّ السر العلمي في الحديث الشريف لم يكتشف العلماء منه شيئاً إلا حديثا جداً، في السنوات القليلة الماضية فقط، فقد اكتشفوا أن الطعام يغير من صفات الخلق أثناء الطفولة الأولى، ويغير من بعض الصفات الوراثية، ويغير من الطباع».

وقريبٌ من كلامه، ذكرَ أ.د زغلول النجار أنَّ هناك أبحاثا لا زالت في طور التجريب بأنَّ أحد الأطباء الأستراليين اكتشف أن لبن الأم فيه خلايا جذعية والخلايا الجذعية تتشكل بتشكل الخلايا التي توضع فيه فلم يثبت هذا ثبوتا قاطعا بعد لكنه منشور على الإنترنت. اهـ.

(٧٦) أخرجه البخاري، د.ت، ح (٢٦٤٥).

التعليق: لا ريب أنَّ الأوامر والنواهي في كتاب الله وسنة نبيه – صلى الله عليه وسلم – هي لحكمٍ يلتمسها أهل العلم، وقد يظهر لهم طرفٌ منها، وقد تبقى محجوبة عنهم.

فهذه الأبحاث التي لا تزال في طور التجريب، لا يصح أن تُجعل حقيقة علمية، ثم يُرتب عليها مسألة الإعجاز العلمي.

مع التأكيد على أنَّ الحديث لا ينطبق عليه تعريف الإعجاز العلمي؛ فإنه لم يتضمن مسألة علمية محددة، بل ما يذكره الباحثان الفاضلان هو التماس لحكمة التحريم.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على إمام المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فقد اشتمل هذا البحث على عشرة ضوابط يرى الباحث أهمية الأخذ بها لمن يعتني بمسائل الإعجاز العلمي.

كما اشتمل البحث على عدد من النماذج التي وقع الإخلال فيها بأحد تلك الضوابط.

ويرى الباحث أنَّ الخلل في بعض الأبحاث المتعلقة بالإعجاز العلمي في السنة النبوية مَردُّه إلى أحد الأسباب التالية:

- عدم التحقق من ثبوت النص النبوي، من خلال المصادر المعتمدة لدى علماء الحديث.

- عدم جمع روايات الحديث، ومعرفة الوجه المحفوظ من الروايات المختلفة.

- عدم اعتبار الوسائل الصحيحة في الترجيح بين الأوجه المختلفة.

- فهم دلالة النص بعيداً عن الدلائل المعتبرة في فهم النصوص الشرعية. وهي الدلالة الشرعية أو الدلالة العرفية أو الدلالة اللغوية.

- عدم اعتبار دلالة السياق عند التعامل مع النص النبوي.

- الخوض في مسائل الغيب التي لا يصح أن يقاس عليها شيء من عالم الشهادة.

- أن تكون المسألة العلمية لا تزال في طور التجريب، ولم ترق إلى منزلة الحقائق.

وفي الختام أسأل الله الكريم أن يقدم هذا البحث إضافةً علمية للمهتمين بالكتابة في مجال الإعجاز العلمي.

والحمد لله أولاً وآخراً، وظاهراً وباطناً.

المراجع

إبراهيم، أحمد شوقي. *موسوعة الإعجاز العلمي في الحديث النبوي*. مصر: نهضة مصر للنشر والتوزيع، د.ت.

ابن أبي الدنيا، عبد الله بن محمد بن عبيد. *المطر والرعد والبرق*. تحقيق: طارق محمد العمودي. ط١. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤١٨هـ.

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، و محمود محمد الطناحي. بيروت: المكتبة العلمية، ١٣٩٩هـ.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *شرح العقيدة الأصفهانية*. تحقيق: محمد بن عودة السعوي. ط١. الرياض: دار الرشد، ١٤٢٢هـ.

ــــــــــــ، *مجموع الفتاوى*. ط٣. المنصورة: دار الوفاء، ١٤٢٦هـ.

ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد البستي. *الثقات*. الهند: طبع مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد، ١٣٩٣هـ.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. *فتح الباري*. تحقيق: عبد العزيز بن باز. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، د.ت.

ــــــــــــ، *لسان الميزان*. عناية: عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، د.ت.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *المسند*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق. *صحيح ابن خزيمة*. تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٠هـ.

ابن دقيق العيد، محمد بن علي القشيري. *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*. تحقيق: مصطفى شيخ مصطفى. ط١. القاهرة: دار الرسالة، ١٤٢٦هـ.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *بدائع الفوائد*. تحقيق: هشام عبد العزيز عطا. ط١. السعودية: مكتبة نزار مصطفى الباز، ١٤١٦هـ.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الفكر، د.ت.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

ابن هشام، أبو محمد عبد الملك. *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*. تحقيق: مجدي فتحي السيد. ط١. طنطا: دار الصحابة، ١٤١٦هـ.

أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد. *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٩هـ.

الأسنوي، أبو محمد عبد الرحمن بن الحسن. *التمهيد في تخريج الفروع على الأصول*. تحقيق: هيتو، محمد حسن. ط١. القاهرة: دار الرسالة، ١٤٠٠هـ.

الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة*. ط١. القاهرة: دار المعارف، ١٤١٢هـ.

ــــــــــــ، *صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. ط٢. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، د.ت.

البزار، أحمد بن عمرو بن عبد الخالق. *البحر الزخار*. تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله. ط١. بيروت: مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٩هـ.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى، وفي ذيله الجوهر النقي*. الهند: طبع مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد، ١٣٥٣هـ.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، *الجامع الصحيح*. تحقيق: أحمد محمد شاكر، وآخرون. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠٤م.

الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم. *الكشف والبيان*. تحقيق: أبو محمد بن عاشور، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ.

الجرجاني، أبو أحمد عبد الله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. تحقيق: يحيى مختار غزاوي، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٩هـ.

الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. *التحقيق في أحاديث الخلاف*. تحقيق: مسعد عبد الحميد السعدني. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

ـــــــــــ، *الضعفاء والمتروكين*. تحقيق: عبد الله القاضي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ.

الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. *المستدرك على الصحيحين*. تحقيق: يوسف بن عبد الرحمن المرعشلي، بيروت: دار المعرفة، مصورة عن النسخة الهندية، د.ت.

الديلمي، أبو شجاع شيرويه بن شهردار. *الفردوس بمأثور الخطاب*. تحقيق: السعيد بسيوني زغلول. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ.

الرازي، أبو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. بيروت: مصورة دار الكتب العلمية عن الطبعة الأولى لطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، د.ت.

رضا، صالح أحمد. *الإعجاز العلمي في السنة النبوية*. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢١هـ.

سالم، ماهر محمد. *من الإعجاز الطبي في السنة المطهرة — تداعي الجسد للإصابة والمرض*. ط١. جدة: مؤسسة الإعجاز العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، ١٤٢٧هـ.

السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. الأردن: بيت الأفكار الدولية، د.ت.

الشوكاني، محمد بن علي. *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. تحقيق: أحمد عزو عناية، ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٩هـ.

الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*. تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. الموصل: مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٤هـ.

الطحاوي، أبو جعفر أحمد بن محمد. *شرح مشكل الآثار*. تحقيق: شعيب الأرنؤط. القاهرة: دار الرسالة، ١٤٠٨هـ.

طهماز، عبد الحميد محمود. *الأربعون العلمية، صور من الإعجاز العلمي في السنة النبوية*. بيروت: الدار الشامية، ١٩٩٧م.

عبد الصمد، محمد كامل. *الإعجاز العلمي في الإسلام والسنة النبوية*. د.م: د.ن، د.ت.

العقيلي، محمد بن عمرو بن موسى. *كتاب الضعفاء ومن نُسب إلى الكذب ووضع الحديث*. تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. ط١. الرياض: دار الصميعي، ١٤٢٠هـ.

القرطبي، أحمد بن عمر بن إبراهيم. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم*. تحقيق: محي الدين مستو وآخرين. ط١. بيروت: دار ابن كثير، ١٤١٧هـ.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

المصلح، عبد الله عبد العزيز. *الإعجاز العلمي في القرآن والسنة*. د.م: د.ن، د.ت.

الملا علي القاري، علي بن سلطان بن محمد. *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح*. تحقيق: جمال عيتاني. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.

النجار، زغلول راغب، *الإعجاز العلمي في السنة النبوية*. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب. *سنن النسائي الصغرى*. تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة. ط٣. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٦هـ.

النووي، محي الدين يحيى بن شرف بن مري. *شرح صحيح مسلم*. ط١. مصر: المطبعة المصرية بالأزهر، ١٣٤٧هـ.

الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

Permissions Inferred Sunnah On Issues Scientific Miracles

Abdul Mohsen Bin Abdullah Al-Tukaifi
Associate Professor at the Dept. of Islamic Culture,
Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 51125, Postal Code:11543
E-mail: tukhaifi@gmail.com
(Received 2/4/1432H; accepted for publication 2/7/1432H.)

Key words: Scientific Miracles, permissions inferred, Sunnah of the Prophet.
Abstract. The study have aimed to reveal the most important standards that should be considered when infering scientific miracle issues from Sunnah. Asurvey study has been done by the researcher on the most supreme books and web sites concerned of scientific miracle issues.

The notes that are mostly noticed with a scientific or systematic violation have been restricted by the researcher.

After analyzing these violations, the standards that prevent them have been derived to become ten standards, and while presenting the scientific issue the standard is mentioned followed by an examp

le of the violation from the printed and electronic scientific miracle books, and then mentioning the comment on point of violation and limiting to an example or two to be based on what has not been mentioned.

Finally concluding the research by mentioning the most supreme results.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂.................✂.................✂.................✂.................✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

❖العنوان: .... ❖صندوق بريد: .... ❖الرمز البريدي: ....

❖المدينة: .... ❖الدولة: .... ❖الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....